

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM LINGUÍSTICA

FILIPPE SIQUEIRA FERMINO

**O TUPI NA ALDEIA TUPINIKIM DE CAIEIRAS
VELHA EM ARACRUZ-ES: uma questão de
política linguística**

VITÓRIA
2015

FILIPPE SIQUEIRA FERMINO

**O TUPI NA ALDEIA TUPINIKIM DE CAIEIRAS VELHA EM
ARACRUZ-ES: uma questão de política linguística**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada
Orientadora: Prof^a Dr^a Virgínia Beatriz Baesse Abrahão

VITÓRIA
2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
(CIP)

F359t Fermino, Filipe Siqueira, 1985-
 O tupi na aldeia tupinikim de Caieiras Velha em Aracruz-ES : uma questão de política linguística / Filipe Siqueira Fermino. – 2015.
 147 f. : il.

Orientadora: Virgínia Beatriz Baesse Abrahão.

Dissertação (mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Linguística aplicada. 2. Política linguística – Brasil. 3. Línguas indígenas – Aspectos políticos – Brasil. 4. Linguagem e línguas – Estudo e ensino – Aspectos políticos. 5. Índios Tupinikim – Espírito Santo (Estado). I. Abrahão, Virgínia Beatriz Baesse. II. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 81

**“O TUPI NA ALDEIA TUPINIKIM DE CAIEIRAS VELHA
EMARACRUZ-ES: uma questão de política linguística”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Linguística.

Aprovada em 27 de novembro de 2015.

Comissão Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Virginia Beatriz Baesse Abrahão (UFES)
Orientadora, Presidente da Sessão e da Comissão Examinadora

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)
Membro Titular Interno da Comissão Examinadora

Prof^a Dr^a Celeste Ciccarone (PGCS-UFES)
Membro Titular Externo da Comissão Examinadora

Agradecimentos

Primeiramente, à minha família, que sempre esteve ao meu lado nessa jornada e me deu todo o suporte para chegar neste momento. Ao meu filho, Miguel, por ter entrado em minha vida e ser a fonte de energia para toda a minha luta e esforço. A cada amigo e amiga que leu, ouviu, sugeriu e comentou este trabalho.

À Professora Virginia Abrahão que foi orientadora, professora, tutora, mãe e mestra. Não há palavras que possam retribuir o esforço que fez por mim. Aos componentes da banca de qualificação, Professor Luciano Novaes Vidon e Professor Daniel de Mello Ferraz por todas as contribuições que deram a esta pesquisa. A todos os professores do programa de Pós-Graduação em Linguística pelas lições dentro e fora da sala de aula. À equipe da Secretaria Integrada de Pós-Graduação/CCHN e à Luciana Cruz por sempre me atender com profissionalismo e eficiência.

À Eloá Carvalho, Marcos Cruz, Sandra Abrante, Lillian de Paula por me ouvirem e ajudarem nessa caminhada.

Aos educadores indígenas Jocelino, Flávia, Alzenira e Andrea que acreditam e constroem cotidianamente o projeto da educação indígena e o ensino de tupi. Aos caciques tupinikim José Sizenando, Manoel e Paulo que acolheram meu projeto e abriram as portas da comunidade para que eu pudesse realizar esta pesquisa. À comunidade indígena tupinikim que enfrenta cotidianamente as dificuldades de ser indígena e defendem a cultura tupi em tempos de hegemonia cultural eurocêntrica.

“As armas e padrões portugueses (...) materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram.”

João de Barros (1540, *apud* GNERRE, 1991, p. 14)

“Nos aldeamentos os índios eram obrigados
a aprender os costumes dos brancos
Eram proibidos de praticar os seus próprios costumes.
Eram proibidos de usar os enfeites deles,
de fazer as festas deles,
de tratar os doentes com os pajés deles.

NOS ALDEAMENTOS
OS MISSIONÁRIOS PROIBIRAM
TODOS OS COSTUMES DA VIDA DOS ÍNDIOS.

Os missionários ensinavam a religião deles.
Eles ensinavam para gente grande,
e ensinavam principalmente para as crianças.
Os índios aprendiam muitas rezas,
que eles não entendiam direito.
Os índios só podiam aprender as rezas dos brancos.

Eles estavam proibidos de rezar as rezas deles.
Para ensinar as rezas dos brancos,
os missionários usavam a língua dos índios,
usavam os cantos
e as danças dos índios.

MAS ESSA REZA ERA DE BRANCO.
NÃO ERA REZA DE ÍNDIO...”

Conselho Missionário Indigenista (1986, p. 146-147)

RESUMO

O objetivo desta dissertação é identificar o lugar do tupi comunidade indígena tupinikim da aldeia Caieiras Velha, em Aracruz-ES. Para identificarmos esse lugar foi preciso identificar a legislação vigente sobre a educação escolar indígena que subsidia a experiência que ocorre no território indígena de Aracruz; avaliar historicamente as políticas linguísticas voltadas para as línguas indígenas no Brasil, em especial, sobre os povos tupi; discutir diferentes concepções de ensino de língua, baseado-nos em uma perspectiva enunciativa que toma por base a produção de sentidos; realizar entrevistas e observações participantes com membros da aldeia, principalmente estudantes e professores. Essa pesquisa se justifica pelo fato de mesmo o povo tupinikim ter sido alvo, durante a colonização pela Coroa Portuguesa e após a independência pelo Estado Brasileiro, de diversas políticas linguísticas distintas que resultaram no silenciamento de sua língua e no apagamento de sua cultura, atualmente esse povo está organizado, com território reconhecido e, conforme afirmam, estão construindo um projeto de revitalização da língua tupi entre os membros da comunidade. Entretanto, a nossa hipótese é de que, apesar de existirem leis e diretrizes que garantam aos povos indígenas o direito de realizar a educação indígena em sua própria língua e de realizar políticas internas de revitalização dessa língua, existem dificuldades subjetivas e objetivas na implantação desse projeto. As perguntas que fazemos são: o que significa hoje, para o povo tupinikim, ensinar o tupi nas aldeias e buscar retomar a sua identidade através da revitalização da sua língua? Que concepção de língua subjaz esse ensino e quais as políticas de implementação do tupi na aldeia? De que modo a língua tupi estabelece relações de identidade para esse povo? As análises nos levaram a concluir que há um longo caminho para o povo tupinikim percorrer até conseguir revitalizar plenamente o conhecimento da língua tupi e que o ensino de tupi na educação escolar indígena não conseguirá sozinho garantir o sucesso desse projeto. Segundo Paz (1986, p. 30) “(...) a palavra é o homem mesmo. (...) Elas são a nossa única realidade (...)”. Nesse sentido, a retomada do tupi nas aldeias tupinikim significa o fortalecimento da identidade do próprio indígena, o que parece que ainda está distante de acontecer, conforme demonstra essa pesquisa.

Palavras-chave: Política Linguística, Educação indígena, Ensino do Tupi.

ABSTRACT

The aim of this work is to identify the place of the Tupi teaching in the Tupinikim indigenous community of Caieiras Velha village in Aracruz-ES. To identify this place, it was necessary to identify the current legislation about indigenous education that supports the experience that occurs on indigenous territory of Aracruz; evaluate historically the language policies oriented for indigenous languages in Brazil, especially the Tupi peoples; discuss different conceptions of language teaching based on the perspective of the production of meaning and finally, conduct semi-structured interviews and participant observation with the villagers, especially students and teachers. This research is justified by the fact that even the Tupinikim people have been targeted, during colonization by the Portuguese Crown and after independence by Brazilian State, of several different linguistic policies that have resulted in the silencing of his language and in the erasing of their culture, currently these people are organized, with recognized territory and building a revitalization project of Tupi language among community members. However, our hypothesis is that, although there are laws and guidelines that ensure indigenous peoples the right to make indigenous education in their own language, there are subjective difficulties and objective difficulties in the implementation of this project. The questions we ask are: what it means today, to the Tupinikim people, teach the Tupi in the villages and seek return your identity through the revitalization of their language? What language conception underlies this teaching and which the Tupi implementation of policies in the village? How the Tupi language establishes identity relations to these people? The analysis led us to observe that there is a long way to go Tupinikim people get fully revitalize the knowledge of the Tupi language and the Tupi education in indigenous can not alone ensure the success of this project. According to Paz (1986, p. 30) "(...) the word is man himself. (...) They are our only reality (...). "In this sense, the resumption of Tupi in the Tupinikim villages must mean the fortification of the identity of indigenous itself, which seems it is still far from happening, as shown in this research.

Key-words: Language Policy; Indigenous Education; Teaching of Tupi.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 CONTEXTO, SUJEITOS E OBJETOS.....	12
1.2 OBJETIVO E JUSTIFICATIVA.....	17
1.3 HIPÓTESE E MÉTODO.....	21
1.4 PESQUISAS CORRELATAS.....	22
1.5 PROJETO E BASES TEÓRICAS.....	25
 2. SOBRE LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA.....	27
2.1 ETNOCENTRISMO E SILENCIAMENTO.....	27
2.2 SOBRE LINGUÍSTICA APLICADA.....	32
2.2.1 SOBRE ENSINO DE SEGUNDA LÍNGUA.....	37
2.2.2 SOBRE LETRAMENTO.....	39
2.3 OS CONCEITOS EM LA E AS LÍNGUAS INDÍGENAS.....	41
 3. SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS LÍNGUAS INDÍGENAS.....	43
3.1 SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.....	44
3.2 A GÊNESE DO PROCESSO COLONIAL.....	64
3.3 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS COLONIAIS E A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	74
3.4 SENTIDO E HISTÓRIA.....	91
 4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS.....	95
4.1 APRESENTAÇÃO DA METODOLOGIA.....	97
4.2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA COROA PORTUGUESA E DO ESTADO BRASILEIRO PARA OS POVOS INDÍGENAS.....	104
4.3 A POLÍTICA LINGUÍSTICA DO POVO TUPINIKIM E SUAS ESTRATÉGIAS DE IMPLANTAÇÃO.....	118
4.4 A EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE TUPI NA EMEF CAIEIRAS VELHA.....	120
4.5 CONCLUSÕES DAS ANÁLISES.....	126

BIBLIOGRAFIA.....	131
ANEXOS.....	136

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é identificar o lugar da língua tupi na aldeia indígena de Caieiras Velha, em Aracruz-ES. Esse lugar, em nossa análise, é determinado pelas políticas linguísticas definidas socialmente. Para o Estado brasileiro, os povos indígenas tem direito garantido pela Constituição e outras leis específicas de realizar a educação escolar indígena na língua materna de seu povo. Entretanto, se um povo indígena, devido ao processo histórico da colonização, foi obrigado a abandonar a língua indígena em detrimento da portuguesa, essa legislação não se encaixa mais. Um povo indígena que tem a língua portuguesa como língua materna que quer voltar a falar a sua antiga língua indígena estaria aprendendo uma língua estrangeira? Qual seria portanto a política linguística para essa comunidade? E quais estratégias de implantação dessa política linguística?

Nesta pesquisa realizamos um extenso estudo sobre a história da colonização do Brasil, com foco nas comunidades indígenas, em especial os povos tupi, buscando identificar as políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado Brasileiro, os sistemas educacionais que garantiram a sua implantação e a legislação elaborada para subsidiar essas políticas. Estudamos também conceitos teóricos da Linguística Aplicada como Ensino de Segunda Língua, Letramento e Políticas Linguísticas (e outros conceitos subordinados a esses campos) para subsidiar a análise que realizamos.

Com base nesse estudo, visitamos a escola da aldeia tupinikim de Caieiras Velha para perceber a relação que a comunidade tem com a língua tupi e quais projetos estão sendo desenvolvidos nesse processo de construção identitária. Esta pesquisa, portanto, é uma crítica às políticas linguísticas impostas ao povo tupinikim e uma contribuição às políticas linguísticas (e suas estratégias de implantação) que a comunidade tupinikim tem desenvolvido no intuito de revitalizar a língua tupi.

1.1 Contexto, sujeitos e objetos

Estima-se que havia em 1500, no território que hoje chamamos de Brasil, mais de 5 milhões de pessoas habitando esta parte do continente, das mais variadas etnias, compondo mais de mil línguas diferentes. A chegada dos portugueses abriu caminho para um etnocídio assombroso e um ataque a toda diversidade cultural que havia. Guerras, doenças, estupros e sequestros marcaram esse período. Os povos indígenas foram incitados a guerrear uns contra os outros para abrir caminho à colônia portuguesa. Aos que sobraram, foi-lhes oferecido aldeamentos e escravidão como proteção e sobrevivência. A resistência indígena continuou, muitos foram assimilados, outros lutaram até seu último membro, mas inegável é a presença indígena na cultura e na população brasileira.

O último censo do IBGE (2010) não somou 1 milhão de indígenas¹. Ainda existem no Brasil um número próximo de 200 línguas indígenas vivas e sendo faladas atualmente. Algumas delas faladas por apenas alguns membros das suas comunidades, em geral anciãos, e em vias de extinção. Outras são faladas em suas comunidades por alguns membros das famílias, mas nem todos tem interesse em aprendê-las, em virtude da imposição da língua portuguesa como oficial. Entretanto, em muitas comunidades ainda temos línguas que são faladas por quase todos os membros, sendo aprendida como língua materna.

O mapa de Curt Nimundaju sobre os povos e as línguas indígenas no Brasil é uma grande coletânea, construída com décadas de pesquisa e que apresenta com extrema exatidão toda a diversidade de povos e etnias que estamos tratando aqui. Em seu mapa completo, foram identificados e localizados mais de 1400 povos indígenas de diversas famílias linguísticas (tupi-guarani, jê, karib, aruák, xirianá, tukano e outras). Apresentamos abaixo apenas um trecho do mapa que refere-se ao que hoje é o Espírito Santo:

¹ Dados do Censo do IBGE de 2010 contaram 817.963 indígenas no Brasil, ante uma população total de pouco mais de 190 milhões de brasileiros. Desses mais de 817 mil indígenas, 502.783 eram residentes de áreas rurais.



Os povos do litoral foram os que mais sofreram com a invasão lusitana e, em geral, tiveram suas línguas extintas. Entretanto, a língua tupi, por muitos anos, foi a língua mais falada na costa do Brasil e foi a base do *nheengatu* (**língua boa**) uma espécie de língua franca, que até hoje é falada na região norte do país.

O tronco linguístico chamada Tupi é proveniente da bacia Amazônica e desceu pelo litoral do nordeste brasileiro, provavelmente, um século antes da chegada dos portugueses, segundo estudos arqueológicos. Os povos mais conhecidos ocupam o litoral como os paritintins, potiguara, tupinikim, temininó e tupinambás. Diversos outras famílias compõem esse tronco como Arikém, Aweti, Juruna, Mawé, Mondé, Puroborá, Mundukuru, Ramarama e Tupari, além da família Tupi-Guarani. As línguas (e os povos) guarani vêm da bacia do rio da Prata e, ao subir pelo Sul do Brasil, encontraram-se com os Tupi que desciam pelo litoral. (OLIVEIRA & FREIRE, 2006)

Entre cada um desses povos, há diferenças linguísticas e culturais suficientes para identifica-los como povos próprios do ponto de vista linguístico e cultural. A diferença entre essas famílias linguísticas e entre as línguas não é meramente dialetal ou variacional, estamos tratando de línguas que seguem caminhos fonéticos, morfológicos, sintáticos e semânticos próprios. Dentre esses povos do tronco linguístico Tupi, escolhemos, por questões de proximidade e interesse, o povo tupinikim.

Situada no litoral ao norte de Vitória - ES, a comunidade tupinikim de Aracruz - ES, pesquisada neste trabalho, reúne quase três mil indígenas aldeados. Atualmente, a língua portuguesa é a língua materna da população das aldeias Caieiras Velha, Comboios, Irajá, Areal, Pau-Brasil e Córrego-do-Ouro. A história do povo tupinikim coincide com a história da colonização brasileira. Eles foram a primeira população indígena com a qual os portugueses tiveram contato ao “descobrirem” o Brasil. Os tupinikim habitavam, em 1500, uma região litorânea do sul da Bahia ao norte do rio Cricaré. Posteriormente, com os primeiros aldeamentos na Capitania do Espírito Santo, os tupinikim começaram a migrar para essa região, sendo o povo mais presente nas aldeias jesuíticas.

Entretanto, o processo de aldeamento dos jesuítas tinha a função de aculturar os indígenas e convertê-los a fé cristã, forçando-os a abandonar seus costumes e crenças. Como os portugueses quase não trouxeram mulheres para a invasão colonial relacionavam-se com mulheres indígenas, seja através de estupros, sequestros, seja através de casamentos (muitos desses poligâmicos). Assim, os primeiros descendentes lusitanos em terras brasileiras eram produto da violência sexual e do contato inter étnico. Esses novos sujeitos, filhos de pais portugueses e mães indígenas, aprendiam os costumes com as mães, e muitos deles começaram a falar uma língua nova, brasileira, chamada língua geral. Essa língua era resultado do contato linguístico forçado entre povos, semelhantes às línguas crioulas do Caribe. (RECLA, 2014)

O povo tupinikim, junto com demais povos indígenas, habitava os principais aldeamentos jesuítas capixabas ainda no século XVI. O modo de trabalho intensivo nas fazendas, a catequese, os rituais de casamento e a pregação religiosa foram, aos poucos, descaracterizando esse povo. A região de Aracruz era o principal ponto de concentração dos indígenas aldeados. Com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a população indígena foi desorganizada e ficou à mercê dos demais colonizadores que buscavam mão de obra para as suas empreitadas. O povo tupinikim foi aliado dos portugueses em diversas incursões pelo sertão, em busca de minas, e em guerras com outras etnias indígenas. Devido ao seu papel estratégico, teve reconhecido pela Coroa Portuguesa direito a parte do território de Aracruz, em 1760. (RECLA, 2014). A desarticulação de seu modo de vida pelo aldeamento jesuítico, a destruição de sua organização familiar pela união forçada com os portugueses, os ataques constantes de outras etnias indígenas, a disseminação da língua geral e a implantação da língua portuguesa como oficial foram elementos que potencializaram a aculturação do povo tupinikim, fazendo-os passarem a rejeitar sua identidade indígena e assumirem-se como caboclos, para melhor serem integrados à sociedade colonial.

No final do século XIX, começou-se a disseminar a ideia de que os índios estavam fadados ao desaparecimento, muitos povos foram dados como extintos, e a língua portuguesa foi ganhando importância funcional. O Serviço

de Proteção ao Índio (SPI), fundado em 1910, estava a serviço de integrar o índio à sociedade “civilizada”, ao modo de produção e ao sistema econômico, retirando-o da situação de “selvagem”. Somente em meados do século XX, o povo tupinikim teve seu reconhecimento social e territorial, seu direito à terra e à manifestação de sua cultura e identidade étnica, apesar de terem perdido boa parte das terras da antiga demarcação da Coroa para os colonos brancos e para a fábrica de papel a partir da cultura de eucalipto, a Aracruz Celulose. O impacto histórico da colonização resultou para esse povo no esquecimento da língua tupi em detrimento da língua portuguesa. (TEAO & LOUREIRO, 2009)

Um outro trabalho que investigou a construção identitária tupinikim no processo de reconhecimento de seu território é “Tempo e espaço entre os tupiniquim” de Sandro José da Silva (2000), em sua dissertação de mestrado na UNICAMP. Em uma pesquisa de cunho antropológico, Silva apresentou a trama social e histórica na qual os tupinikim constituíram sua Área Indígena durante os anos de 1998 e 1999.

No artigo A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação inter-cultural bilíngue de Marcus Maia (2006), o autor argumenta que a maioria das línguas indígenas faladas no Brasil estão ameaçadas de extinção, e explica que além do genocídio físico e cultural das populações indígenas no qual se impõe o aniquilamento abrupto das línguas línguas desses povos, ocorre também “um processo gradual, crônico, causado por uma conjunção de fatores previsíveis que se agravam ao longo do tempo, ao invés de uma morte súbita e inesperada” (MAIA, 2006:65). Segundo Maia, esses fatores seriam “a assimilação pelos falantes da desvalorização preconceituosa de sua cultura e língua pela sociedade hegemônica” (Idem, ibidem). Posteriormente, no mesmo artigo, o autor discute sobre políticas linguísticas que podem estar à serviço da revitalização dessas línguas. Essas pesquisas subsidiarão nossa dissertação no decorrer dessa análise.

1.2 Objetivo e justificativa

O objetivo principal desta pesquisa é identificar o lugar do tupi na comunidade tupinikim de Caieiras Velha, em Aracruz-ES. Para identificar o lugar que a comunidade dá ao tupi foi preciso cumprir algumas etapas da pesquisa, que denominaremos como objetivos secundários. Os objetivos secundários definidos para essa pesquisa são identificar as políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado brasileiro (históricas e atuais) para os povos indígenas e, em específico, o povo tupinikim; identificar a política linguística do povo tupinikim e quais estratégias de implantação dessa política tem sido desenvolvidas; analisar a experiência de ensino de tupi na escola citada a partir de observação e entrevistas com membros da comunidade escolar; contribuir com a elaboração de estratégias de implantação da política linguística do povo tupinikim.

Apresentamos aqui algumas pesquisas na área de Linguística (CALAZANS, 2014; GORETE NETO, 2009; COTA, 2000) que focaram em povos que aprendem as línguas indígenas como primeira língua, enquanto a comunidade tupinikim de Aracruz perdeu, ao longo da história, o conhecimento de sua língua que foi suplantada pela língua portuguesa. Ainda que eles aprendam o português como primeira língua, têm buscado desenvolver (como segunda língua) o ensino de tupi na educação indígena de forma a tornar, no futuro, sua comunidade bilíngue (português + tupi). Está sendo desenvolvida uma nova hipótese, na qual esse povo não fale exatamente o português regular e sim um português indígena. Entretanto, nossa pesquisa não caminhará por tentar comprovar essa possibilidade.

Se, por um lado, o processo colonial e pós colonial permitiu que os invasores e os governantes elaborassem e impusessem diversas políticas linguísticas para ora assimilar, ora silenciar a língua e a cultura do povo tupinikim e demais povos nativos, por outro, o povo tupinikim está agora organizado, com território reconhecido e construindo um projeto de revitalização da língua tupi entre os membros da comunidade.

Após séculos de dominação, nos quais a população indígena era vista como almas para serem conquistadas para a fé cristã ou mão-de-obra disponível para empresa colonizadora e/ou capitalista, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos povos indígenas o direito à educação escolar indígena em sua língua, conforme está no parágrafo 2º do artigo 210:

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas **línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem. (Grifo nosso) (BRASIL, Constituição, 1988)

Também no artigo 231, a Constituição de 1988 reconhece as línguas indígenas e o papel da União nessa preservação:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, **línguas**, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Grifo nosso) (Idem)

Esses artigos garantiram que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, Lei 9394/96, nas disposições transitórias, no artigo 78, ficasse definido o papel da União e os objetivos do ensino:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilingue e intercultural** aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas **línguas** e ciências; (Grifos nossos) (Idem)

Por fim, foi publicado, em 1999, a resolução nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que "fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências" (BRASIL, CEB, 1999) na qual, dentre outras questões, resolve:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição

de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do **ensino intercultural e bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

(...)

III – o ensino ministrado nas **línguas maternas** das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; (Grifos nossos) (BRASIL, CEB, 1999)

Não poderíamos deixar de citar a Convenção 169 da OIT, sobre povos indígenas e tribais, que levanta princípios e conceitos que vão nortear as ações públicas e sustentar as iniciativas das comunidades indígenas brasileiras. Dentre eles, a autoidentidade, no qual nenhum Estado ou grupo social tem o direito de negar a identidade de um povo indígena ou tribal tal como ele próprio se reconheça. Outro conceito é o da consulta e participação dos povos interessados e seu direito de suas prioridades de desenvolvimento conforme suas crenças instituições, valores espirituais e a própria terra que ocupam. Um outro conceito é o de “povo” em lugar de “populações”, pois aquele primeiro caracteriza segmentos nacionais com identidade e organização social própria, cosmovisão específica e relação especial com a terra que habitam. O Brasil ratificou a convenção em 2002, e desde então, as políticas públicas tem obrigação de ser aplicadas observando-se esses princípios e conceitos, quando se tratar de populações indígenas.

É importante ressaltar que com todo esse aparato jurídico que garante finalmente aos povos indígenas o direito de ter uma educação escolar indígena intercultural e na sua língua materna, e mesmo com a responsabilidade do financiamento e acompanhamento pela União, não há, entretanto, diretrizes específicas ao povo tupinikim, que não tem a língua indígena como língua materna, e nem recursos suficientes da forma que determina a lei.

A educação escolar indígena em Aracruz é feita com recursos federais específicos que são transferidos para a prefeitura para serem implantados nas aldeias. No final dos anos 90 tiveram a primeira formação do magistério

indígena, no qual formou-se uma primeira turma de educadores. Entretanto, nunca foi ofertado o curso superior específico a eles. A formação dos educadores foi por conta dos próprios indígenas, com bolsas de faculdades particulares ou financiadas pela Aracruz Celulose.

Suas formações em nível superior foram em cursos regulares de pedagogia, matemática, ciências, geografia, história. Entretanto, seu fazer pedagógico na educação indígena é específico, e sua formação não foi voltada para isso. Somente neste ano (2015) teremos o curso de licenciatura intercultural indígena na UFES. Teremos os primeiros licenciados no final de 2019. Só então eles poderão fazer concurso para educador indígena. Todos possuem contratos temporários ou são contratados em vagas como pedagogo, professor de português, matemática, ciências, história, geografia. A relação de trabalho frágil e a formação generalista são obstáculos ao sucesso do processo de educação escolar indígena.

Realizar essa pesquisa na UFES e no Espírito Santo nos parece relevante, porque mesmo com o processo de aldeamento, os trabalhos forçados, a descaracterização cultural, a tomada de suas terras e as tentativas de extermínio, o povo tupinikim (e outros que não estão organizados, aldeados e auto identificados, mas existem) não tem mais a língua indígena como língua materna e sim a língua portuguesa (entretanto, os Guarani Mbya mantêm até hoje sua língua como língua materna). A UFES tem tido uma relação histórica com os povos indígenas capixabas, através do trabalho da professora Celeste Ciccarone. Neste ano de 2015, começará a funcionar o curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFES apenas para indígenas aldeados. Esse curso de Licenciatura Intercultural Indígena é resultado do projeto Pró-Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND), no qual o curso de graduação foi elaborado em conjunto com as comunidades indígenas tupinikim e guarani. Esse curso tem um aspecto interdisciplinar, dividindo as formações por áreas do conhecimento conforme são divididas atualmente na Educação Básica (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas). Os cursos são voltados para a formação de educadores indígenas para que possam atuar como professores de ensino médio em escolas estaduais dentro do território

indígena. O conhecimento indígena fará parte do componente curricular e se inter-relacionará com o conhecimento da escola “tradicional”.

1.3 Hipótese e método

Para a nossa pesquisa, trabalhamos com a hipótese de que, apesar de existirem leis e diretrizes que garantam aos povos indígenas o direito de realizar a educação indígena em sua própria língua, existem dificuldades subjetivas e objetivas na implantação desse projeto. No caso específico do povo tupinikim, acreditamos que, do ponto de vista objetivo, a legislação não é adequada para um povo que perdeu sua língua devido às políticas linguísticas coloniais (que veremos mais adiante), por outro lado, movimenta-se para recuperá-la. Enquanto que, do ponto de vista subjetivo, as pressões sociais e funcionais para o jovem tupinikim ser fluente e conhecedor da língua portuguesa ao invés do tupinikim tornam-se uma resistência à implantação desse projeto.

Evidentemente, não conseguiríamos analisar completamente esses fatores subjetivos e objetivos nesse trabalho de pesquisa, mas eles foram observados tangencialmente, juntamente com as questões que levantamos, relativas ao ensino do tupi na referida aldeia, bem como sobre a representação dessa língua para esse povo.

Apresentamos aqui algumas perguntas que esta pesquisa buscou responder: Quais foram as políticas linguísticas implementadas pela Coroa Portuguesa e pelo Estado brasileiro ao povo tupinikim? Quais são atualmente as políticas linguísticas do Estado e da comunidade para o ensino de tupi? De que modo a língua tupi pode estabelecer relações de identidade para esse povo? O que significa hoje, para o povo tupinikim, ensinar / aprender o tupi nas aldeias? Quais são essas dificuldades subjetivas de recepção (por parte dos alunos, educadores e demais membros da comunidade) da língua tupi na educação escolar indígena e quais outras dificuldades existem? Que concepção de língua subjaz essa retomada do tupi por esse povo?

Para responder a essas perguntas foi necessário realizar uma extensa pesquisa bibliográfica sobre história do povo tupinikim, do Espírito Santo e dos povos indígenas no Brasil. Também buscamos conceitos na Linguística Aplicada que subsidiassem a análise das políticas linguísticas e ensino de segunda língua. Pesquisamos também a história da legislação brasileira aos povos indígenas, bem como o arcabouço legal atual. Após essa pesquisa, passamos à análise das políticas linguísticas, históricas e contemporâneas, à luz dos conceitos selecionados. Essa parte da metodologia se desenvolve principalmente através de pesquisa bibliográfica.

O outro bloco de questões exigia que realizássemos pesquisa de campo. Foi necessário pesquisar junto à comunidade indígena tupinikim de Caieiras Velha para identificarmos o lugar que essa língua ocupa no seu imaginário e uso social. A coleta de dados foi feita a partir de visitas à aldeia, onde utilizamos do método de observação participante e entrevistas com membros da comunidade indígena tupinikim, para analisar como os membros dessa comunidade se relacionam com a língua tupi e qual lugar dão a ela. Observando o ambiente e a estrutura escolar, identificamos também as estratégias linguísticas que são desenvolvidas pela comunidade.

1.5 Pesquisas Correlatas

As políticas linguísticas e a temática indígena tem ganhado um espaço no campo dos estudos linguísticos. Podemos comentar aqui algumas pesquisas, dentre elas, a que mais se aproxima da nossa é a tese defendida em 2009 - *As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores* - de Maria Gorete Neto, da Unicamp. Neste trabalho a pesquisadora tenta interpretar as representações dos educadores e líderes dos Tapirapé em relação à sua escola e sua relação com as línguas Tapirapé e Portuguesa.

Este trabalho se aproxima muito de nossa pesquisa, ainda que esteja estudando as representações dos Tapirapé, enquanto nós buscamos analisar a

inserção do tupi na aldeia. A pesquisadora analisou registros gerados etnograficamente e seu corpus é resultado de entrevistas com lideranças e educadores tapirapé, bem como diários, notas de campo, memorandos e vinhetas narrativas. Os conceitos trabalhados foram representação e hibridismo em relação à cultura, língua(gem) e identidade, a partir de uma perspectiva dos Estudos Culturais.

No Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES (PPGEL) tivemos a recente defesa da dissertação de mestrado de Poliana Claudio Calazans, sob o título *Para uma Sócio-História da Língua Guarani no Espírito Santo: uma análise sob a perspectiva sociolinguística*, defendida em 2014. Calazans focou sua pesquisa nos povos indígenas guarani de Aracruz-ES. Essa escolha, ao que nos parece, foi devido a esse povo manter a língua guarani como língua materna. Ainda que com uma perspectiva distinta da nossa, a pesquisadora observou as relações de contato e conflito entre a língua guarani e a portuguesa. A hipótese trabalhada era se a primeira língua (guarani) está ou não cedendo lugar para a segunda língua (portuguesa). A partir dessa análise, ao perceber a vitalidade da língua guarani dentro da comunidade, buscou identificar quais elementos contribuíam para a manutenção da língua guarani como primeira língua. Os conceitos utilizados são contato linguístico e manutenção/substituição de línguas minoritárias.

Uma outra tese recente nessa temática é *A semântica global em práticas discursivas indígenas tupiniquins*, de Adriana Recla, defendida na PUC-SP em 2014. Nesse trabalho a pesquisadora analisou os discursos encontrados na Coletânea *Os tupiniquim e guarani contam...* de Edivanda Mugaribí (2005) para identificar os elementos do interdiscurso, das cenas de enunciação e da semântica global que se manifestam no discurso dos indígenas. A maior proximidade do seu trabalho com o que estamos dissertando é que a comunidade tupinikim da qual ela analisou os discursos é a mesma com a qual realizamos esta pesquisa. Neste trabalho, Recla faz um excelente relato da história do povo tupinikim, sobre a relação entre a terra e a cultura desse povo. Há um trecho da pesquisa na qual se dedica a explicar as causas do povo tupinikim não falar mais a língua tupi como primeira língua, comenta sobre o

processo de revitalização da língua e a implantação do ensino de tupi na educação escolar indígena.

Existem algumas outras pesquisas importantes que tratam da comunidade indígena tupinikim, como a dissertação de mestrado *Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada, e específica, intercultural e bilingue entre os povos tupinikim no Espírito Santo* de Maria das Graças Cota (2000) no PPGE-UFES. Essa pesquisa é das mais importantes sobre o povo tupinikim e é referência para diversos pesquisadores por tratar com profundidade da história desse povo e da necessidade de um projeto educacional específico para essa população.

Há ainda alguns sítios na internet como <http://www.indioeduca.org> no qual estão disponíveis diversas monografias, teses e dissertações escritas por indígenas as quais tratam da cultura, história, conhecimento e línguas indígenas. Entretanto, não encontramos em seu acervo material específico sobre ensino de língua tupi nem pesquisas que tratassem da comunidade tupinikim.

Os dois trabalhos acima apresentados, das pesquisadoras Adriana Recla e Poliana Calazans, ao escolherem as comunidades indígenas de Aracruz-ES para pesquisar, uma através da sociolinguística e outra pela análise do discurso, demonstram que outros estudos sobre as comunidades indígenas capixabas são importantes para podermos conhecer melhor essas comunidades indígenas do Espírito Santo, o que repercute positivamente para o estado. No ES, além do PROLIND (anteriormente comentado) estão em curso diversos projetos de envolvimento com as comunidades indígenas, como o projeto de extensão “Saberes Indígenas” que leva o educador indígena a ajudar na capacitação de demais professores estaduais em relação aos saberes e conhecimentos indígenas; eventos de Encontro de Saberes promovidos pelo Centro de Educação da UFES.

1.6 Projeto e Bases Teóricas

Esta pesquisa tomou o caso do povo tupinikim do Espírito Santo para ser estudado à luz de um estudo linguístico-aplicado, com suporte histórico, sociológico e pedagógico.

Da Linguística Aplicada e Análise do Discurso, buscamos conceitos de política linguística em José Luis Fiorin (2000), Kanavilil Rajagapolan (2005) e Eni Orlandi (1988; 1990; 1993), estudamos as metodologias de ensino de segunda língua (Cestaro, 2009) e letramento (Kleiman, 2008), e apresentamos conceitos de sentido, sujeito e linguagem (Mari, 2008).

Apresentamos também os fundamentos legais de períodos históricos distintos para identificar as diversas políticas linguísticas aplicadas no decorrer desses séculos pela Coroa Lusitana e pelo Estado Brasileiro a fim de observar as suas consequências na atualidade e analisamos o modelo educacional aplicado no Brasil desde o período colonial (Saviani, 2007).

Organizamos esta dissertação em cinco partes: após esta **Introdução** na qual apresentamos esta pesquisa, além de apresentar outras pesquisas na área, seguimos para o segundo capítulo - **Sobre Linguística e Linguística Aplicada**. Esse capítulo possui um cunho mais teórico, pois nele localizamos a Linguística Aplicada (doravante LA), buscando trabalhar os conceitos dessa teoria aos quais mais recorreremos: Política Linguística, Ensino de Língua, Letramento. No terceiro capítulo - **Sobre políticas linguísticas e as línguas indígenas** - apontamos conceitos e as políticas linguísticas para os povos da costa brasileira (principalmente os povos tupi), no início do período colonial, que resultaram no apagamento e silenciamento cultural desses povos atualmente; bem como apontamos (de modo mais breve) a política linguística geral aplicada aos povos indígenas no Brasil, e tratamos de cartas, decretos e leis que subsidiam as políticas linguísticas que analisamos. Essa análise sobre políticas linguísticas segue os conceitos Fiorin (2000) e Orlandi (1990). Analisar as decisões políticas do período colonial e pós-independência para os povos

indígenas é importante para entender a mudança de concepção que veio após a constituição de 1988, para demonstrar que o novo texto constitucional foi apenas um ato de bondade e sim que resultou de um complexo processo de luta social; tratamos ainda, nesse capítulo, das políticas educacionais que foram impostas aos povos indígenas durante a colonização e pelo Estado brasileiro, a partir da contribuição de Dermeval Saviani (2007). Esse estudo é importante porque as políticas linguísticas foram aplicadas muitas vezes através do processo educativo, em especial, pelos padres jesuítas nos aldeamentos, o que impactou tanto o modelo educacional brasileiro como um todo, quanto a formação social e cultural dos povos indígenas atualmente (principalmente os tupi). Nesse capítulo ainda, buscando Mari (2008) traçamos os principais conceitos que nos servirão de suporte para as entrevistas, como sujeito, sentido e linguagem. O quarto capítulo - **Metodologia e análise dos dados** - contém a descrição da metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como o relatório da pesquisa de campo e a análise dos dados que buscam analisar como os membros dessa comunidade estão recebendo a língua tupi. O quinto capítulo trata das **Considerações Finais** sobre política linguística, ensino de tupi e perspectivas que esta pesquisa abre.

2 SOBRE LINGUÍSTICA E A LINGUÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, inicialmente abordaremos o etnocentrismo em relação às línguas e seu papel na colonização, para que seja tomado como referências na discussão sobre política linguística e a experiência de ensino de tupi na aldeia tupinikim de Caieiras Velha. Seguiremos com uma exposição sobre os fundamentos teóricos da linguística, entretanto essa exposição não será uma descrição asséptica e a-histórica e sim um constante comparativo com a situação histórica na qual cada teoria surgiu e coexistiu. Isso porque, principalmente quando se trata de preservação de línguas indígenas, as questões históricas são muito importantes. Cada momento de teorização linguística representa um movimento na intervenção das línguas minoritárias e no processo de imposição das línguas do colonizador. Nesse sentido, até a compreensão do movimento realizado pelas teorias linguísticas foi importante para as análises, porque esse movimento representou justamente as tentativas de imposição de uma língua sobre a outra.

Teremos que adentrar o processo histórico a fim de poder analisar o momento atual, não só em termos de exploração colonial, como também de políticas linguísticas, as quais estão em um mesmo movimento com as teorias linguísticas. Já na segunda parte deste capítulo traçaremos o percurso teórico da LA e os conceitos mais importantes para nossa análise que estão ligados à questão do ensino de segunda língua, letramento e a relação LA com as línguas indígenas.

2.1 Etnocentrismo e silenciamento

Gnerre (1991) afirma que a "tradição gramatical até o começo da idade moderna era associada somente com as duas línguas clássicas" (p. 12): o grego e o latim. O autor de *Linguagem, Escrita e Poder* argumenta que a ascensão dos estados nacionais e a expansão mercantilista colocaram a necessidade de se afirmar as línguas nacionais, em especial o espanhol e o

português, para melhor expandir o domínio colonial. Isso porque na Europa do século XVI, o ensino de língua escrita e de gramática era voltado apenas para a gramática latina, enquanto o ensino das línguas modernas na Europa era voltado apenas para o aprendizado da fala. Assim, desenvolver uma gramática das línguas neolatinas as valorizaria. Essa observação é também encontrada no artigo *Anchieta 1595 e Figueira 1621. Representações da gramática do tupinambá* de Roland Schmidt-Riese na qual a autora afirma

Na Europa, por seu lado, o ensino da Gramática era equivalente ao ensino do latim, já que se ensinava o latim mediante a gramática e que o objeto da gramática era normalmente o latim. A gramática das outras línguas clássicas, grego e hebraico, era marginal e a das próprias línguas europeias incipiente. (...) No caso das línguas europeias, a aprendizagem estava orientada para a competência falada. (SCHMIDT-RIESE, 2010, p. 49)

Para reforçar o argumento de que a língua é um instrumento de dominação, Gnerre apresenta o autor da primeira gramática de língua castelhana, Antonio de Nebrija, que em sua obra afirma “[...] a língua sempre acompanhou a dominação e a seguiu, de tal modo que juntas começaram, juntas cresceram, juntas floresceram e, afinal, sua queda foi comum. [...]” (NEBRIJA apud GNERRE, 1991, p.14)

O Ensino de Língua Estrangeira nasceu da necessidade dos povos colonizadores de imporem seu domínio por sua língua, bem como assimilar o conhecimento acumulado de povos conquistados que possuem mais conhecimento sistematizado do que o povo conquistador. Cestaro (2009) afirma que as primeiras evidências encontradas relativas ao ensino de segunda língua foram resultantes da conquista dos povos sumérios pelos povos acadianos (entre os anos 3000 a 2350 a. C.). O sistema de escrita dos sumérios foi adotado pelos acadianos, e sua cultura e religião foram transmitidas pela aquisição da língua. Esse foi o primeiro ensino de língua estrangeira que se tem registro.

Os romanos, assim como os acadianos, buscaram aprender a língua do povo grego (também conquistado) que possuía muito conhecimento acumulado. Já o século III a. C. surgiram os primeiros manuais de aprendizagem de língua

estrangeira. Eram manuais bilíngues que focavam no aprendizado de vocabulário e na conversação. (Cestaro, 2009)

Durante a Idade Média, o latim era ensinado como língua estrangeira para os falantes das línguas europeias. O ensino era ministrado pela igreja com o objetivo de desenvolver a competência da leitura em latim. O método partia das letras para as sílabas, das sílabas às palavras, até chegar às frases. Os textos estudados eram textos religiosos. Quanto ao vocabulário era estudado com base num glossário de léxicos com tradução das palavras mais frequentes na Bíblia.

No período da Renascença, as línguas vernáculas europeias foram ganhando importância econômica e política, enquanto o latim foi perdendo espaço, restringindo-se ao seu uso escrito. Essas línguas – portuguesa, francesa, italiana, inglesa, espanhola, alemã, holandesa - passaram a ser objeto do ensino escolar, e seu método de ensino era baseado no modelo do ensino de latim.

Em 1638, o tcheco Jan Amos Komensky, Comenius em latim, elaborou um método de ensino que influenciou toda a metodologia do ensino de língua posterior, a *Didática Magna* (Idem). Nessa obra, Comenius determina os princípios de didática das línguas e dá autonomia científica a essa disciplina. O modelo de ensino que formou-se a partir dessa influência baseava-se num formato de tradução de frases de uma língua a outra, o método gramática-tradução, e era fundamentado no modelo clássico ou tradicional do ensino de língua.

A abordagem tradicional do ensino de língua, também conhecido como gramática-tradução, foi a primeira metodologia de ensino de língua utilizada no ensino das línguas clássicas, o latim e o grego. O objetivo dessa metodologia era "transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa" (Idem, p. 3). Utilizava-se da tradução e da versão como método para compreensão da língua. O dicionário e a gramática eram instrumentos necessários a esse método.

O surgimento de estados nacionais no período mercantilista e colonial (Séculos XIV a XIX) criou a necessidade da elaboração de gramáticas das línguas nacionais para que fosse imposta internamente e externamente a língua do colonizador (GNERRE, 1991).

Convém apresentar o conceito de *comunidade política imaginária* de Benedict Anderson (2008) no qual seria *imaginada* qualquer comunidade na qual seus membros nunca venham a se conhecer, encontrar-se ou mesmo ouvir falar de todos os outros, e ainda assim saibam o que há de comunhão entre eles. Assim, Anderson completa “(...) qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do face a face (e talvez mesmo ela) é imaginária.”(ANDERSON, 2008:33). Ao mesmo tempo, é imaginária também a *comunidade*, apesar das desigualdades e da exploração dentro dela, “(...) a nação é sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal” (Idem, p.34) de forma que as pessoas tenham se disposto a matar e morrer por essa *comunidade*.

Com a fixação dos estados, o interesse pela Linguística Comparada começa a surgir entre os estudiosos. A partir dela, a Linguística atravessa outros períodos que alteram a própria concepção de língua dos linguistas. É em busca dessa concepção que faremos um percurso histórico sobre as correntes linguísticas, já que nossa pesquisa pretende compreender as concepções de língua tupi de seu povo. Uma das fontes linguísticas que tomaremos é *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática* de Marie-Anne Paveau e Georges-Elias Sarfati (2006) para descrevermos o percurso teórico da Linguística.

A elaboração das gramáticas comparadas foi o método inicial da linguística dos séculos XVIII e XIX. Consistia em comparar línguas distintas a fim de encontrar elementos em comum, ou que demonstrassem alguma relação de filiação entre as palavras das línguas. Essa tendência objetivava mapear e identificar uma *língua-mãe*, da qual teriam surgido todas as outras. O sânscrito, que foi nesse período identificado como a hipótese de língua mãe, era, na verdade, a língua mais antiga de que se tem registro e que possui parentesco com as línguas indo-europeias.

Os linguistas-históricos buscavam encontrar relações de parentesco que demonstrassem como, em algum momento histórico anterior, a língua de seu povo era a mesma língua de povos vizinhos, ou como processos de colonização anteriores resultaram na língua que eles falavam naquele momento. A busca pela língua-mãe foi uma obsessão desse período. Provar que certa língua gerou todas as outras, encontrar o povo original e a língua-mãe de todas.

Da gramática comparada, desenvolveu-se a chamada linguística histórica. Essa nova escola partia do princípio de que não havia uma língua-mãe, mas que era possível, ainda através do método comparatista, identificar relações de parentesco entre as línguas e uma árvore linguística. A fonética começa a se desenvolver enquanto área independente e de estudos nesse período, pois as leis fonéticas são uma grande descoberta que conseguiu comprovar as relações de parentesco entre as línguas indo-europeias. Porém, tanto a linguística histórica quanto a gramática comparada tem como centro de sua análise identificar as características e leis externas da língua, muito vinculadas a uma análise diacrônica. As relações de parentesco entre as palavras de uma língua para a outra como em *padás* (sanskrito), *podós* (grego), *pedis* (latim) e *foetus* (gótico), e regularidades entre as línguas e as palavras são resultados consistentes identificados desse período. (PAVEAU & SARFATI, 2006)

Essas descobertas foram apropriadas pelo discurso eurocêntrico de que as línguas europeias são mais importantes, mais expressivas e complexas que as línguas dos povos colonizados das Américas, África e Ásia. O discurso antropológico da primeira geração que afirmava que os povos civilizados eram mais evoluídos que os povos não civilizados casava perfeitamente com o conflito entre a língua dos crioulos e a língua dos colonos (brancos). O poder da escrita também foi fortalecedor para os colonizadores europeus imporem seu domínio, como afirma Gnerre (1998).

Como as políticas linguísticas que buscamos entender se constroem mais pelo silêncio e pela negação, do que por um discurso claro e transparente, será preciso um instrumento menos descritivo e mais interpretativo. Por isso,

destacamos a Semântica Discursiva para dar suporte ao desenvolvimento das discussões tecidas neste trabalho, pois interessa-nos analisar os ditos e também os implícitos presentes nas entrevistas realizadas e nas políticas focalizadas, bem como conceber uma concepção de língua baseada na fluidez do sentido.

A partir desse percurso histórico da linguística, como é possível explicar que uma determinada comunidade indígena capixaba que é falante de português como língua nativa (fato social) deseja (re)aprender a língua de seu povo (por exemplo, o tupi) sem buscar entender o que fez com que essa língua tenha sido esquecida por seus falantes (fato histórico)? Eni Orlandi em *As formas do silêncio* (2002) ensina que o silêncio significa de duas formas: como silêncio fundador e através da política do silêncio. Essa perspectiva quer nos levar a compreender que devemos “*ao invés de pensar o silêncio como falta, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como excesso*” (p. 33). Toda afirmação é, portanto, o silenciamento de diversas outras afirmações. O silêncio fundador significa tanto nas relações sociais que ele é imprescindível na construção do sentido e na negação de diversos sentidos proibidos.

2.2 Sobre Linguística Aplicada

Iniciamos este capítulo explicando como as línguas podem ser usadas a serviço da dominação. Tratamos da gramática histórica e comparada, falamos como esses estudos ainda se instituíam sobre bases etnocêntricas do conhecimento. Por fim, falamos do silenciamento linguístico e de como um povo não esquece uma língua, e sim, é obrigado a abandoná-la em detrimento de uma nova ordem política e linguística. Entretanto, os instrumentos apresentados não são suficientes para uma análise linguística na amplitude que pretendemos para esta pesquisa. Por isso, apresentamos aqui a trajetória da Linguística Aplicada (LA) e os conceitos que utilizaremos da LA para esta pesquisa.

O estudo da língua, no sentido saussurreano, de que era preciso identificar as características internas das línguas favoreceu ao desenvolvimento de diversos estudos sobre várias línguas. Assim, o ensino de línguas passou a ganhar mais consistência teórica, o que possibilitou o desenvolvimento de uma área própria de estudos.

A Linguística Aplicada se consolidou enquanto ciência própria após a II Guerra Mundial e está intimamente vinculada à necessidade dos EUA e seus aliados em facilitar a aquisição da língua inglesa (principalmente) e francesa pelos parceiros comerciais, seus sócios menores e suas colônias.

Da necessidade de se melhorar os métodos de ensino de língua estrangeira (LE) e entender os processos de aquisição da língua materna (LM), a Linguística Aplicada encontrou terreno fértil para se desenvolver enquanto campo teórico autônomo.

José Carlos Paes de Almeida Filho (2009) conta que o método áudio-lingual para ensino de língua começou a ganhar visibilidade logo após 1945, mesmo período em que a profissão de professor de inglês começa a ganhar espaço social privilegiado.

Almeida Filho (2009) explica que para desenvolver novas teorias de ensino de língua, os pesquisadores lançaram mão de conhecimentos novos de outras áreas como psicologia, sociologia, pedagogia, estatística, antropologia e mesmo da linguística.

Essa troca de fontes teóricas distintas abriu espaço para pesquisas sobre ensino de língua materna e suas relações de poder, como uso de dicionários, livros didáticos, ensino de segunda língua para populações minoritárias e casos de bilinguismo ou plurilinguismo, bem como as questões relativas à tradução. Tudo isso foi transformando e abrindo espaço para novas pesquisas e metodologias dentro da LA.

Entretanto, como o ramo de ensino de segunda língua sempre foi muito forte dentro da LA, Almeida Filho adverte que muitas vezes a LA foi entendida como outra face do Ensino de Língua Estrangeira, outrora como parte da linguística

que se preocupa com o ensino de línguas, ou mesmo como uma ponte entre a linguística e as práticas de ensino de línguas. Essa visão prevaleceu até fins dos anos 70.

A partir dos anos 80, a interdisciplinaridade teórica e a variedade de corpus não permitia mais que a compreensão anterior prevalecesse. A variedade de fontes teóricas que podiam contribuir com a LA passou a ser tal que não se podia mais afirmar que a Linguística Aplicada era a aplicação da linguística, ou somente a linguística voltada para o ensino de língua.

Para Almeida Filho, atualmente, “LA é a área de estudos voltados para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social.” (Idem, p. 16). Essa noção de prática social no lugar de ensino de língua estrangeira ampliou as possibilidades de casos de estudos pela LA, ainda que não excluísse o ensino de línguas, que continuou sendo muito forte.

Há uma questão que se revela interessante nessa altura do nosso dissertar. Por que a Linguística Aplicada necessita de lançar mão de outras bases teóricas para fundamentar seus métodos de análise da língua em uso social?

Almeida Filho (2009) nos explica que numa dada situação de ensino de língua estrangeira, por exemplo, diversos fatores, para além dos problemas teóricos do campo linguístico, podem influir positiva ou negativamente do processo de aquisição de segunda língua, como questões afetivas, físicas e sócio-cognitivas.

Sendo assim, um professor de LE que utilize um método de ensino que é muito adequado para crianças, com uma turma de idosos, pode não ter o desempenho desejado por não considerar as condições físicas do público-alvo. Ou um método de ensino mais oral para uma turma que é muito tímida pode não funcionar e causar a desistência de vários alunos.

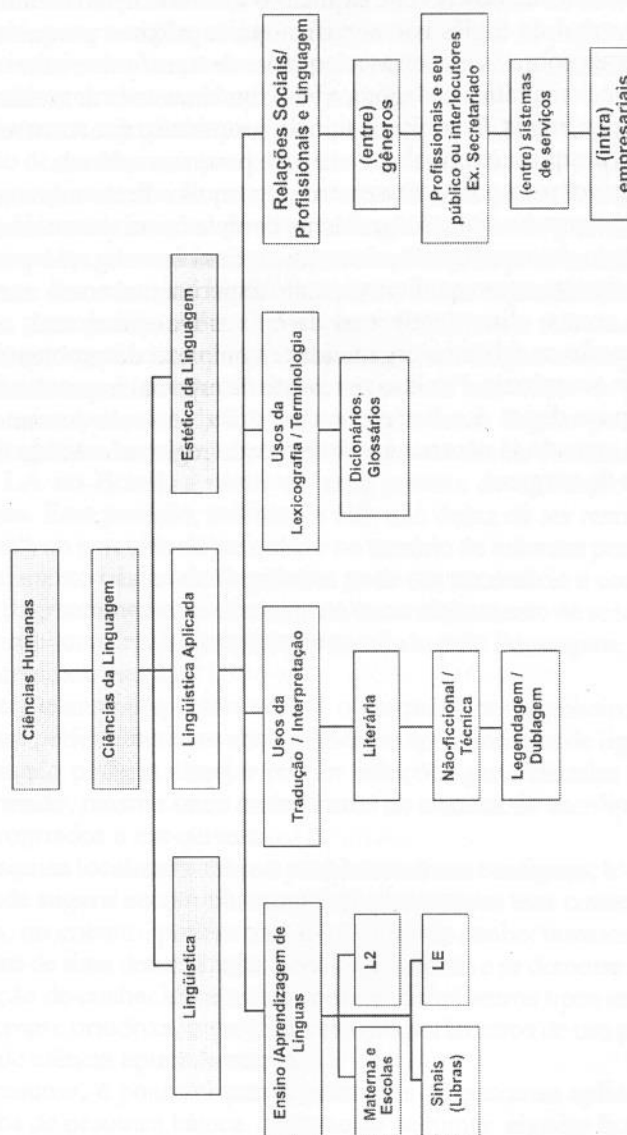
Sendo assim, é necessário considerar aspectos que influem na prática social do ensino de língua e que estão fora do escopo da linguística. E por isso essa teoria sozinha não daria conta das questões da linguagem em exercício.

No esquema apresentado por Almeida Filho, o autor localiza a LA como uma ciência autônoma dentro das Ciências Humanas, postulando-a lado a lado da linguística (e não hierarquicamente abaixo). Em seu esquema, debaixo do guarda-chuva da LA, estão quatro subáreas maiores: 1-Ensino/Aprendizagem de Língua (L1, L2, LE e LIBRAS); 2- Usos da tradução / interpretação (Literária, não-ficcional / técnica, legendagem / dublagem); 3- Usos da lexicografia / terminologia (dicionários e glossários); e 4- Relações Sociais / Profissionais e Linguagem (entre gêneros, profissionais e seu público ou interlocutores Ex. Secretariado (entre) sistemas de serviços (intra) empresariais):

Lingüística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação

APÊNDICE

Para uma definição de lingüística aplicada e sua localização nas Ciências Humanas e da Linguagem



Vale ressaltar que a tabela de áreas de conhecimento da CAPES não corresponde à estrutura proposta na tabela de Almeida Filho, uma vez que a Linguística Aplicada continua como subárea da Linguística, e suas subáreas ainda não figuram abaixo dessa na sua hierarquia:

8.00.00.00-2 Linguística, Letras e Artes (grande área)

8.01.00.00-7 Linguística (área)

8.01.01.00-3 Teoria e Análise Linguística (subárea)

8.01.02.00-0 Fisiologia da Linguagem (subárea)

8.01.03.00-6 Linguística Histórica (subárea)

8.01.04.00-2 Sociolinguística e Dialectologia (subárea)

8.01.05.00-9 Psicolinguística (subárea)

8.01.06.00-5 Linguística Aplicada (subárea) (Grifo nosso)²

Continuando a análise, parece que o esquema de Almeida Filho ainda encontra-se dentro de uma lógica ainda muito funcional, isto é, limita a Linguística Aplicada e a linguagem na prática social ainda dentro do processo educativo formal ou nas estruturas sócias de produção de riqueza. Nessa estrutura, não cabem os lugares livres de produção de saber e letramento descritos por Rojo (2013), segmentos sociais subalternizados que possuem linguagem e trocas de saberes próprios, alheios ao sistema educacional e produtivo oficial, ou mesmo saberes marginalizados que são também questões de linguagem na prática social.

O quadro de Almeida Filho sequer aponta o lugar da Política Linguística. De acordo com o esquema apresentado, penso que Política Linguística caberia no item 4 - Relações Sociais / Profissionais e Linguagem; mas fica a dúvida se estamos tratando da mesma compreensão de “Relações Sociais”. Para nós, entendemos as relações sociais na linguagem como a relação entre Sujeitos x Estado, ou entre sujeitos, ou mais especificamente, entre povos; buscando entender quais causas e consequências dos fatos político linguísticos que estamos diante.

² Disponível em www.cnpq.br/documents/10157/.../TabeladeAreasdoConhecimento.pdf último acesso em 10/04/2015.

Escapando ao centro do conceito de Linguística Aplicada até agora apresentado, há a obra *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (2006) de Luiz Paulo de Moita Lopes (org.) na qual os autores fazem uma profunda crítica e revisão dos conceitos até agora atribuídos e/ou reivindicados pela LA.

Na obra de Moita Lopes, os autores questionam a concepção de linguística aplicada como (centralmente) o ensino de língua estrangeira. É feita uma crítica ao lugar de polo atrativo da Linguística em relação à LA. A disciplinaridade do conhecimento é questionada, para apontarem a necessidade de uma linguística aplicada Indisciplinar. Reivindicam uma LA que busque as fontes de conhecimento de diversos campos das ciências humanas para melhor abordarmos as questões linguísticas em suas práticas sociais.

Acreditamos que a crítica à concepção de Linguística Aplicada tradicional feita no livro de Moita Lopes é pertinente. Neste trabalho, a linguística é uma das fontes teóricas de pesquisa, combinada com outras em mesmo nível de importância. Compartilhamos, de certa forma, com a concepção de LA que apontam os autores.

Há ainda alguns conceitos importantes formulados na LA que são importantes para esta pesquisa, como Ensino de Segunda Língua e Letramento. Passaremos a exposição desses termos e sobre sua relação com a pesquisa.

2.2.1 Sobre Ensino de Segunda Língua

A Linguística Aplicada tem o Ensino de Segunda Língua como uma de suas subáreas mais desenvolvidas. Realizamos aqui uma descrição das principais metodologias de ensino de segunda língua. Tomamos por base para essa descrição o artigo Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia de Selma Alas Martins Cestaro (2009). Nesse artigo, a autora aponta desde as primeiras experiências sistematizadas de ensino de língua estrangeira da humanidade até as metodologias mais modernas do século XX. Como já apresentamos mais acima a visão histórica de Cestaro em relação ao ensino de línguas na Idade Clássica, Média e Moderna (até século XIX), tratamos aqui

somente das metodologias de Ensino de Língua Estrangeira que surgiram no Século XX.

O termo utilizado pela autora em seu artigo é Ensino de Língua Estrangeira. Entretanto, como estamos analisando o ensino de tupi para a comunidade tupinikim e não consideramos o tupi uma língua estrangeira a esse povo, apesar de serem falantes de português, precisamos fazer a seguinte ressalva: quando estivermos citando direta ou indiretamente Cestaro, utilizaremos o termo empregado em seu artigo, já quando estivermos argumentando com nosso ponto de vista, empregaremos ensino de segunda língua.

A partir de 1940, foi desenvolvida a Metodologia Direta de Ensino de Línguas. Ela funcionava a partir da exclusão da língua materna da sala de aula; uso de gestos, gravuras, fotos, simulações para transmitir os significados, sem jamais utilizar-se da tradução. A ênfase à competência oral era grande e o aluno era exposto aos fatos da língua alvo.

A Metodologia Direta foi logo aperfeiçoada pela escola americana com fins de prepara seus soldados que seriam enviados à 2ª Guerra Mundial. Dessa necessidade, desenvolveu-se o método áudio-oral ou audiolingual. A metodologia enfatizava a língua oral. Via a língua como um conjunto de hábitos que poderiam ser condicionados a um "processo mecânico de perguntas e respostas" (Idem, p. 5). Essa metodologia se fundamentava numa abordagem fundada na psicologia behaviorista de Skinner e na linguística distribucional de Bloomfield, muito influentes nos EUA naquela época.

No Pós-Guerra, a língua inglesa ganha espaço, enquanto a língua francesa começa a ser ameaçada como língua hegemônica mundial. Para tentar reverter essa situação e garantir a difusão do francês foi desenvolvida outra metodologia de ensino de língua que buscava aperfeiçoar as falhas da abordagem direta, assim surgiu a Metodologia Audiovisual. Essa metodologia baseava-se no conceito de fala em situação comunicacional. Essa nova abordagem é dividida por Cestaro em três gerações (anos 60, anos 70 e anos 80).

Na primeira geração, os exercícios mecânicos ainda se aproximavam do modelo áudio-oral ou audiolingual. Na segunda geração, temos a adaptação da metodologia aos contextos escolares. Nessas duas primeiras o aluno cumpre

um papel ainda receptivo e submisso ao professor e ao material didático, sem poder desenvolver autonomia e sua criatividade.

Na terceira geração, busca-se integrar a metodologia às novas tendências didáticas nocionais-funcionais e comunicativas. O uso de imagens deixa de ser suporte e torna-se ponto de partida para a explicação, tornando-se "estimuladora verbal e 'provocadora' e não mais de facilitadora semântica" (Idem, p.7). A pragmática é integrada como competência esperada. Atos de fala compõem o conteúdo trabalhado no ensino, tornando-se a base da formação dessa metodologia. A participação do aluno na terceira fase também é distinta, de forma a permitir sua interação e criatividade.

Por fim, apresentamos a metodologia comunicativa que tem seu foco na comunicação. Essa metodologia fundamenta sua abordagem numa concepção de língua no discurso entendida como um conjunto de eventos comunicativos. A competência desejada com essa metodologia é ensinar ao aluno a se comunicar na língua estrangeira. Para tanto, seria preciso adquirir o saber linguístico e o saber sociolinguístico, "ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso" (Idem, p. 8). Essa metodologia pretende preparar o aluno para "ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (...) e conforme a situação de comunicação" (Idem, p. 8). A gramática da Metodologia Comunicativa é nocional, com isso, pretende que o aluno descubra as regras de funcionamento da língua através da reflexão e elaboração de hipóteses, aumentando sua participação no processo de aprendizagem.

A partir desse panorama podemos observar o ensino de tupi na escola de Caieiras Velha e identificar que metodologia e a abordagem de ensino de língua estão sendo utilizadas.

2.2.2 Sobre Letramento

Este tópico é importante para esta pesquisa porque estamos tratando de uma comunidade que tem algum grau de identidade com a língua tupi, por serem tupiniquins, ao passo que não conhecem a língua. Eles vivem um processo (ainda inicial) de revitalização da língua. E a principal atividade de letramento

de tupi que esse povo realiza são as aulas de tupi na educação básica, mais próximas do conceito de alfabetização.

Para contribuir com o estudo sobre os processos de alfabetização que existem no Brasil, porém com uma visão mais ampla que a de alfabetização, Ângela Kleiman trouxe a noção de Letramento (Literacy) como “o estudo das práticas relacionadas com a escrita em toda a atividade da vida social” (KLEIMAN, 2008, p.489).

A noção de letramento que Kleiman traz é distinta de alfabetização porque considera que em todos os momentos da vida, em que o sujeito está em contato com o sistema escrito da língua, são práticas de letramento. Enquanto alfabetização se relaciona com o processo propriamente dito de aprendizagem pelo sujeito do sistema escrito da língua, o letramento ocorre desde quando o sujeito nasce, passa pela alfabetização, e continua mesmo após o sujeito estar alfabetizado. O Letramento é um processo contínuo, pois após a alfabetização o sujeito passará pelo letramento de cada veículo de informação (jornais, livros, revistas, etc) e aprenderá cada um de seus códigos e regras internas, apesar de já ser alfabetizado, mas ainda não é letrado é todas as possibilidades da linguagem.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Kleiman apresenta o conceito de modelo ideológico de letramento, no qual as

Situações sociais em que os textos são lidos e produzidos, assim como os valores e as representações a eles atribuídos, acaba destacando aspectos socioculturais e históricos das práticas de uso da língua escrita e mostrando a necessidade de estudá-las a partir da reconstrução da história e das culturas locais. (KLEIMAN, 2008, p.490)

Dessa forma, o conceito de modelo autônomo de letramento é questionado por seu método positivista e universalizador, que não corresponde às particularidades dos sujeitos que produzem e dos contextos em que são produzidos e lidos os textos escritos. Em oposição ao modelo autônomo, Kleiman (Idem) propõe a noção de modelo ideológico de letramento que considera a história, o contexto e os valores dos textos escritos dentro de suas

condições de produção e recepção. Relativiza-se assim o esquema positivista do modelo autônomo para se elaborar um modelo em que as questões históricas, sociais e políticas tenham espaço nessa produção de sentido.

O aprendizado do tupi nas aldeias indígenas de Aracruz pode ser relacionado com diversos eventos de letramento, para além do processo educacional formal. Isso auxiliará, inclusive, do processo de formação identitária do povo tupinikim. Dessa forma, acreditamos que o conceito de Letramento que apresentamos aqui pode ser um elemento a contribuir nesse processo de construção de identidade cultural e linguística.

2.3 Os conceitos em LA e as línguas indígenas

Dada essa exposição, buscamos uma concepção de Linguística Aplicada que se funda nos conceitos de ensino de língua que alcance a produção de sentido, mas que entende que o aprendizado de uma língua (no sentido do letramento) ocorre também em lugares extra ambiente escolar. Não podemos esquecer que a escolha de qual língua será ensinada ou negada para determinada comunidade é uma escolha política e está a serviço de interesses de determinado grupo. Cabe às comunidades indígenas que queiram revitalizar sua língua materna garantir a aplicação da sua política linguística.

O povo tupinikim passou por diversos processos de desconstrução cultural ao entrar em contato com os colonizadores portugueses e com os padres jesuítas. O surgimento da língua geral é resultado desse contato, no qual a mãe (indígena) ensinava no ambiente familiar a língua indígena, enquanto no ambiente social o filho utilizava-se de uma língua mista entre o tupi e o português. O processo da catequese acelerou essa experiência, reunindo os filhos dos índios em escolas e ensinando a escrita da língua portuguesa. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil pela Coroa Portuguesa, esses indígenas aldeados ficaram sem referência e proteção, tornando-se alvo fácil para os colonos que buscavam mão de obra livre para suas fazendas. Nesse período, proibiu-se os indígenas de se comunicarem em suas línguas maternas, tendo

que utilizar-se do português para interagir socialmente. Como já não possuíam terras e sua organização social estava desarticulada, tiveram que se submeter ao novo modo de organização social que surgia com os séculos XVIII e XIX.

Não se trata de coincidência que o povo tupinikim não fale mais a língua tupi. Como se eles tivessem esquecido sua língua ou abandonado seus costumes. Eles foram paulatinamente retirados de seus ambientes naturais, inseridos em novos ambientes que tinham outras regras e códigos, proibidos de manifestar sua cultura e obrigados a se converter à fé cristã. Foram, portanto, alvos de diversas políticas linguísticas seguidas, que resultaram no silenciamento de sua língua e cultura, combinado com a aculturação de seu povo.

Nas últimas décadas do século XX, os povos indígenas brasileiros estão passando por um processo chamado etnogênese que consiste na emergência étnica de povos indígenas invisibilizados/sufocados pelo processo colonial que a partir desse período começaram a recriar suas especificidade linguística, territorial, religiosa e cultural.

Para elaboração de uma nova política linguística que busque a revitalização dessa língua, alguns conhecimentos podem auxiliar esse projeto, como as técnicas de ensino de língua estrangeira (porque o tupi hoje é uma língua estrangeira para eles), estratégias de letramento e compreensão global do processo de colonização etnocêntrica e das políticas de silenciamento que sofreram.

Passamos agora ao Capítulo 3 - Sobre Políticas Linguísticas e as línguas indígenas no qual descreveremos nossa concepção de Políticas Linguísticas e os aspectos legais, históricos e educacionais que subsidiaram a implantação dessas políticas no Brasil.

3 SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E AS LÍNGUAS INDÍGENAS

Neste capítulo apresentamos os conceitos de políticas linguísticas e planejamento linguístico à luz das contribuições dos teóricos da LA. Essa formulação é fundamental para a análise de dados da pesquisa, pois as políticas linguísticas que foram aplicadas sobre os povos indígenas no Brasil geraram o cenário atual e uma das formas de reverter o cenário do povo tupinikim é através da elaboração de outras políticas linguísticas que estejam à serviço de um novo projeto. Na segunda parte deste capítulo, temos uma exposição detalhada da legislação colonial e brasileira para os povos indígenas e suas línguas. Essa exposição é fundamental para se perceber o papel combinado entre Estado, Igreja e Educação (catequese) na colonização e a resistência indígena, e posteriormente o papel das novas estruturas de Estado criadas para administrar o índio no Brasil. A perspectiva do papel da educação é transversal a todo o conteúdo trabalhado. Assim, a visão histórica a partir do olhar dos povos indígenas e suas línguas está atravessada em todo capítulo.

Na parte final do capítulo buscaremos construir uma concepção de sentido a partir da história, como sendo o lugar da ideologia. Tendo como base a obra de Hugo Mari, *Os lugares do sentido*, o sentido é pensado sobre o tripé: história, sujeito e sistema linguístico, de modo interdependente. Assim, com os conceitos de língua e sentido alicerçados de modo intrincado com o sujeito (não há linguagem sem sujeito e o sujeito não existe fora da linguagem), com a história (formações ideológicas que geram formações discursivas) e sistema linguístico como totalmente dependente da história e do sujeito, abordaremos, então, a Linguística Aplicada (LA).

Esta análise coincide com um dos objetivos da pesquisa que é identificar as políticas linguísticas de Estado e da comunidade tupinikim. Para isso precisamos de um conceito de Política Linguística. Outro objetivo vinculado a este primeiro é analisar o ensino de tupi na escola da aldeia indígena tupinikim de Caieiras Velha, de forma a entender lugar e papel no projeto de revitalização da língua tupi nessa comunidade. Estudar como a educação já influenciou nesse processo é também muito importante.

3.1 Sobre Políticas Linguísticas

Começamos nossa proposta de abordagem sobre Políticas Linguísticas em diálogo com Kanavilil Rajagapolan (2005) em seu artigo *Language politics and the linguist*. Nesse artigo, Rajagapolan (2005) fala da ideia que o leigo tem da linguística e sobre os linguistas e o quanto a nossa categoria não se preocupa em tornar a opinião pública interessada em sua produção e visão sobre a linguagem. Em geral, se pensa que linguista é um poliglota ou interessado em línguas mortas ou estrangeiras. Para esse autor, os linguistas preferem ocupar um lugar separado dos leigos de onde se alcança o verdadeiro conhecimento:

*(...) professional linguists prefer to continue to ignore the lay persons, justifying their reaction on the grounds that theirs is a science and, like every other science, linguistics too is not for the uninitiated*³ (2005, p. 85)

Essa abstenção política de não desejar ir à busca do cidadão e ganhá-lo para sua perspectiva teórica gerou um relaxamento tal que abriu espaço para que outros sujeitos, menos conhecedores dos estudos sobre a linguagem tentassem arbitrar nesse campo, sem conhecimento profundo do que estavam propondo.

O autor está se referindo, por exemplo, ao projeto de lei de autoria do então Deputado Federal pelo PCdoB, Aldo Rebelo, que propunha proibir o uso de estrangeirismos nos órgãos públicos e documentos oficiais para proteger o patrimônio cultural brasileiro, a língua portuguesa. O tom nacionalista não convenceu os linguistas dessa invasão legal sobre o território dos estudiosos da linguagem e diversas manifestações começaram a ocorrer em repúdio ao projeto de lei que tramitava no Congresso Nacional.

Nas palavras de Rajagopalan:

³ “...linguistas profissionais preferem continuar ignorando os leigos, justificando as reações deles no deles com o fundamento de que a sua é uma ciência e, como todas as outras ciências, linguística também não é para iniciantes.” (tradução do autor)

*“The country’s linguists, initially stunned and stupefied as well as somewhat embarrassed at haven been caught with their pants down, soon regained their breath (and their wits) and almost unanimously (there were some occasional discordant voices) condemned what they rightly saw as a xenophobic attempt to stifle the natural development of a language and mould its destiny with perilously chauvinistic objectives in mind.”*⁴ (idem, p. 87)

Houve, a partir daí, diversas manifestações contrárias ao projeto de lei e ações de repúdio, notas das associações e uma campanha política nacionalmente coordenada. Na visão de Rajagapolan esse foi *“one most important spinoff from the imbroglio created by the entire episode is a sudden awakening on the part of the Brazil’s academics linguists”*⁵ (idem, ibidem). Esse acordar repentino abriu possibilidade de voltarmos a discutir questões políticas sobre a linguagem que estavam esquecidas e isoladas. O caso desse artigo não trata exatamente do assunto desta pesquisa, mas demonstra o quanto os linguistas devem ficar atentos para os fatos sociais e políticos, bem como devem ir disputar a sociedade com sua concepção de língua e linguagem.

José Luis Fiorin (2001), em seu artigo “Política Linguística no Brasil” traz diversos conceitos que serão úteis à discussão que pretendemos fazer. A primeira conceituação trazida por Fiorin é a distinção entre política linguística e planificação linguística. Política linguística, segundo Calvet, é “o conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional” (CALVET apud FIORIN, 2001, p. 222). O autor ressalta também que uma política linguística só existe quando se pode fazer uma escolha, seja entre línguas diferentes, seja entre as variedades de uma mesma língua.

Já o conceito de planificação linguística seria “a busca e o emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística” (CALVET apud

⁴ “Os linguistas do país, inicialmente atordoados e estupefados bem como um tanto envergonhados por terem sido apanhados com as calças abaixadas, logo recuperam o fôlego deles (e o juízo) e quase por unanimidade (havia algumas vozes discordantes ocasionais) condenaram o que eles acertadamente viram como uma tentativa xenofóbica de sufocar o desenvolvimento natural do linguagem e moldar seu destino com objetivos perigosamente chauvinistas na mente” (tradução do autor)

⁵ “o subproduto mais importante desse imbróglio criado por esse episódio todo é o súbito despertar em parte dos linguistas acadêmicos do Brasil” (tradução do autor)

FIORIN, 2001, p. 222). A planificação estaria mais no plano da aplicação da política, do método. Fiorin (2001) ressalta que geralmente a planificação só é aplicável nos usos oficiais e públicos da língua e que dificilmente se aplicam às situações cotidianas e informais de uso da língua. Ou característica é que a planificação linguística é premeditada, planejada, sendo vista como uma intervenção explícita, orientada a uma finalidade, institucional, sistemática e uma escolha dentre outras possibilidades.

A educação escolar indígena na língua materna do respectivo povo, conforme está na constituição, pode ser entendida como uma política linguística. O método como se insere essa política, as diretrizes, o currículo, o lugar da língua no processo educacional, fazem parte da planificação linguística. Quando tratamos do ensino de tupi na escola de Caieiras Velha como uma segunda língua, com carga horária menor que a língua portuguesa e com determinada metodologia, estamos tratando também de planificação linguística.

As políticas linguísticas, segundo Fiorin, podem ser divididas em dois grupos maiores: uma ligada ao estatuto de uma língua, na escolha de uma língua ou variedade oficial que se imporá sobre as outras; e a outra é vinculada à normatização ou codificação linguística de um idioma para fins de padronização ortográfica, como o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Outro comentário que merece atenção é que a língua, afirma Fiorin, não é simplesmente um meio de comunicação, devido ao seu papel simbólico na sociedade. Ela contribui, por exemplo, para a constituição da unidade nacional do estado burguês moderno, e, em geral, são usadas como “ponta de lança da invasão cultural” (FIORIN, 2001, p. 223). Outra afirmação de Fiorin é que não são os fatores comunicativos que determinam as políticas linguísticas. Antes disso, questões políticas, sociais, econômicas e religiosas pesam mais.

O artigo de Fiorin, após essa introdução, segue o caminho de comentar o projeto de lei do deputado federal Aldo Rebelo (o mesmo que comentamos acima no texto de Rajagapolan). A sua primeira afirmação é que a política linguística que fundamenta esse projeto de lei está delineada no seu 1º artigo: “a língua portuguesa é um dos elementos da integração nacional brasileira,

concorrendo, juntamente com outros fatores, para a definição da soberania do Brasil como nação” (FIORIN, 2001, p. 223). Cinicamente, o mesmo projeto de lei (para criticar a presença dos estrangeirismos) faz o seguinte considerando “A História nos ensina que uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua” (FIORIN, 2001, p. 223), e em seguida parte para criticar a forte entrada dos estrangeirismos, em especial o inglês, o que poderia comprometer a comunicação dos falantes brasileiros, principalmente as pessoas do campo.

A política linguística elaborada pelo deputado parte do pressuposto de que a língua portuguesa é homogênea e que a invasão de uma língua imperialista comprometeria a comunicação do homem do campo com o homem da cidade, corrompendo a nossa identidade nacional. A intervenção para essa política se aplicaria no campo do léxico. Ainda que o debate proposto por Fiorin seja relevante dentro do escopo geral da Política Linguística, o tema da tentativa da imposição legal do Congresso Brasileiro de restrições de estrangeirismos nas publicações oficiais apenas tangencia o objeto de estudo deste trabalho. O que pretendemos dessa discussão é destacar o conceito de política linguística e planificação linguística de Calvet, adotado por Fiorin (2001).

Buscando ampliar essa discussão sobre política e planificação linguística buscamos a coleção de artigos organizados por Eni Pulcinelli Orlandi chamada *Política Linguística na América Latina* (1988). Já na introdução, Orlandi começa a obra afirmando que “Falar é, em si, uma prática política” (1988, p. 7), seja em qual língua for. O foco principal dos artigos dessa obra é tratar da política da linguagem ou da política linguística. De início, a autora trata do tema em seu sentido amplo, desde o planejamento de uma política linguística por parte do Estado, passando pelos processos institucionais de afirmação/negação/silenciamento de línguas, até chegar a casos específicos como as políticas linguísticas sobre as línguas indígenas, objeto dos artigos em questão.

Orlandi justifica a escolha desse objeto: “O estudo da política das (sobre as) línguas indígenas na América Latina pode ser sugestiva para se pensar a

relação entre outros grupos linguísticos diferenciados” (Idem, p. 8). Isto é, o assunto da relação entre as línguas indígenas e a língua portuguesa pode abrir discussões nas relações de diglossia entre a língua portuguesa e outras línguas subjugadas. Um exemplo claro é a relação entre as línguas africanas (como o Banto, o Sudanês e outras) e as línguas portuguesa e espanhola.

A perspectiva da autora é a de que a história das línguas se cruza entre si e com a história da linguística. As teorias elaboradas pela ciência não são vistas de forma positiva e neutra, e sim atravessadas pelo crivo da história. A autora deixa claro seu ponto de vista ao afirmar que “a questão da linguagem é sempre questão do reconhecimento ou da exclusão, do direito (universal, particular, singular), da identidade, da liberdade ou da coerção pelo simbólico” (Idem, p.8). A língua não é neutra desde antes da concepção, é instrumento de domínio, de manutenção da ordem, é aparelhada para convencer os subalternos. O simbólico se instrumentaliza de uma língua para impor a norma (como o Latim é para o falante de português) ou mesmo de um artefato científico para restringir e domesticar a expressão (como a Gramática).

Para relacionar as políticas linguísticas a uma questão de política mais geral, Orlandi apresenta um trecho de Pecheux e Gadet (1983) no qual esses autores afirmam:

A questão da língua é pois uma questão do Estado, com uma política de invasão, de absorção e anulação de diferenças, que supõe antes de tudo que estas sejam reconhecidas: a alteridade constitui, na sociedade burguesa, um estado de natureza quase biológico; a ser transformado politicamente (apud ORLANDI, 1988, p. 8)

Essa reflexão nos lembra os ensinamentos de Althusser (2007) ao dizer que o Estado, enquanto instrumento de uma classe para dominar, explorar e subjugar as outras classes, além de lançar mão de aparelhos repressivos para manter o domínio, utiliza de aparelhos ideológicos e simbólicos para melhor domesticar os setores subalternos. A língua é um instrumento fundamental para homogeneizar, administrar, controlar e dominar os sujeitos plurilíngues que se encontram submetidos a uma ordem social monolíngue.

Outro artigo na mesma obra de Orlandi (1988) que estamos tratando aqui, do autor Alberto Escobar, trata das políticas educacionais do governo peruano para a questão do bilinguismo e das comunidades que vivem um contexto de diglossia. Ao comentar sua experiência como educador peruano, Escobar inicia seu texto afirmando que é preciso reconhecer a situação plurilíngue de seu país (que não difere muito dos outros países latino-americanos). Ele afirma isso em oposição ao projeto educacional que os técnicos do Ministério da Educação do Peru pretendiam aplicar, no qual pretendiam fazer os indígenas esquecerem o quéchua para lhes impor toda a cultura espanhola, cristã e ocidental.

A afirmação de Pecheux e Gadet “A questão da língua é, pois, uma questão do Estado” é muito evidente no exemplo que Escobar traz, porque o Estado Peruano impôs a língua castelhana como língua oficial e expulsou para a margem do sistema as línguas dos povos autóctones. As diferenças entre as diversas línguas faladas no Peru não são apenas vocabulares ou sintáticas, pois elas têm valores sociais distintos entre si pelo prestígio social que uma tem em detrimento das outras. Em relação ao papel do Estado, Escobar (1988) diz:

*... em la actividad social también se establecen distingos, pues el castellano es la lengua legalmente reconocida por el Estado y ello equivale a consagrar su empleo en las dependências oficiales, em la escuela, los Registros Públicos, los Tribunales de Justicia, em los hospitales, correos, etc., operatividad de que no disfrutaban los otros idiomas hablados em el país.*⁶ (ORLANDI, 1988, p. 14)

Em outras palavras, essas outras línguas não possuíam (e nem hoje possuem) imprensa, nem livros, nem meios de comunicação de massas. As dificuldades que o indígena enfrenta hoje para superá-las são enormes, e foram piores no início da colonização, e o desenvolvimento do Estado Nacional em seu âmbito pleno favoreceu a hegemonia inquestionável que há.

⁶ “...na atividade social também se estabelecem distinções, pois o castelhano é a língua legalmente reconhecida pelo Estado e isto equivale a consagrar seu uso nas dependências oficiais, na escola, nos Registros Públicos, nos Tribunais de Justiça, nos hospitais, correios, etc., operatividade de que não desfrutavam os outros idiomas falados no país” (tradução do autor)

Outra observação de Escobar que contribui muito para o tema que estamos debatendo, é que no Peru, na visão desse autor, a hierarquia política coincide com a hierarquia linguística. Isto é, quem domina economicamente, também domina o poder político do Estado; conhece, fala e pensa na língua do colonizador (e por isso pensa como o colonizador) e reproduz seus sentidos e valores através da língua dominante. A mesma relação se dá no Brasil, pois a elite econômica também determina a política linguística dominante. Só tivemos avanços nos últimos anos em virtude da organização e mobilização dos povos dominados.

Antes da chegada dos espanhóis, a região que hoje é conhecida como Peru já era habitada por três famílias linguísticas maiores que falavam três grandes línguas distintas: o proto-quechua; o proto-arua e o puquina. Esses três povos e essas três famílias linguísticas coexistiam apesar de seus conflitos e diferenças. Após a chegada dos espanhóis (pós 1532), a oposição linguística que começou a dominar foi o espanhol/castelhano, de um lado, e as línguas indígenas de outro. A imposição da língua ibérica como língua hegemônica era uma estratégia de dominação.

Se durante o período colonial, a situação era difícil assim, após a independência o problema persistiu porque o Estado continuou valorizando uma língua apenas em detrimento de todas as outras. A máxima da concessão era para se desenvolver a língua indígena como língua comum, mas isso também não foi possível porque a dominação e administração dos indígenas pretendia anulá-los cultural, linguístico e politicamente para melhor absorverem a cultura castelhana que já vinha sendo imposta.

Na parte da pesquisa de campo de seu artigo, Escobar relata diversas entrevistas com indígenas de seu país que são falantes de quechua e que não sabem ou pouco sabem de espanhol para medir seu grau de interesse em aprender espanhol e em continuar sabendo o quechua. Os falantes monolíngues de quechua e os bilingues (quechua/espanhol) demonstram interesse em aprender espanhol em virtude de seu valor social, para serem entendidos, conseguir emprego e não serem humilhados. Alguns declararam

achar o espanhol melhor que o quechua, apesar de muitos reconhecerem o valor do quechua para melhor se comunicar com os familiares.

É possível que essa mesma pressão social que o povo quechua sofreu para ter que aprender o espanhol, tenha ocorrido com o povo tupinikim. Com uma diferença fundamental: os tupinikim já tinham a língua portuguesa como língua materna. Isso dificultou ainda mais o movimento reverso, sair de falante de português para falante de tupi, se a língua de prestígio e valor social era a portuguesa.

Portanto, se por um lado, o papel do Estado é manter a estrutura de poder atual e a relação de diglossia constituída, por outro, cabe aos povos indígenas resistirem às políticas linguísticas oficiais e imporem a sua própria dinâmica diante do tema, e definir quais são suas prioridades e políticas linguísticas.

Tratemos agora de conceitos tratados no artigo *A língua imaginária e a língua fluida: dois métodos de trabalho com a linguagem* de Eni Orlandi (1988). A autora inicia seu texto fazendo algumas advertências:

1- Cuidado com o etnocentrismo, querer eleger as línguas indígenas como perfeitas e as línguas européias como tragédias, ou que há lado bom ou ruim para as coisas; 2- cuidado com o preconceito linguístico. Isto é, estudar as línguas indígenas em busca do exótico, do extraordinário ou do sobrenatural. Não se trata de nada disso; 3- Cuidado para não projetar sobre as línguas indígenas os nossos modelos de sistematização de língua, nosso modelo ideal (português e o latim). (ORLANDI, 1988, p. 27)

Os jesuítas quando começaram a estudar as línguas indígenas as analisavam à luz da única gramática de que dispunham que era a gramática de língua latina. Essa tentativa de adequação de fazer caber a língua tupi no molde gramatical do latim possibilitou muitos erros entre os gramáticos e estudiosos das línguas indígenas. Somente com o desenvolvimento da linguística e da fonética que esse tipo de erro pôde começar a ser corrigido.

Após essas ressalvas, Orlandi (1988) segue para a descrição de um dos termos que intitula o artigo, a língua imaginária. Para a autora, línguas imaginárias são “línguas-sistemas, normas coerções, as línguas-instituição, a-

históricas, construção. É a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias.” (ORLANDI, 1988, p. 28)

O tupi jesuítico e o português brasileiro são exemplos de línguas imaginárias, pois estão sistematizadas enquanto sistemas e nós nos expressamos com referência a essa língua ideal. Orlandi lembra que os missionários estudam as línguas com objetivos religiosos e isso favorece a criação das línguas francas, como ocorreu no Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII com a língua geral (paulista e amazônica). Os missionários, então, sistematizaram a língua para facilitar a propaganda religiosa.

Nesse período de implantação do sistema educacional da colônia, um jesuíta obteve destaque no exercício da catequese: o padre José de Anchieta. Nascido na ilha de Tenerife, colônia de Portugal, estudou em Coimbra, onde aprendeu latim e fez os estudos religiosos para se tornar missionário da Ordem. Chegou ao Brasil em 1552, na capitania da Bahia. Lá teve seus primeiros contatos com os falantes de tupi, do povo tupinikim. Seguiu para São Vicente onde começou a sua ação de catequese sobre os tupinambás. Seus estudos de tupi avançaram e esboçou sua gramática de tupi, que só foi publicada em 1595.

A estratégia de aprender a língua dos nativos para poder pregar na língua deles e modelar o universo simbólico para ajustá-lo à simbologia católica coincidia com o projeto de Nóbrega (Ver item 3.3), e logo Anchieta assume mais responsabilidades dentre os jesuítas que atuavam no Brasil. (BITTENCOURT, 2005)

Em 1565, o Padre José de Anchieta chegou à capitania do Espírito Santo e assumiu lá a direção da Companhia. Na ilha de Nossa Senhora da Vitória já funcionava precariamente a Igreja de São Tiago e o Colégio Jesuíta. Anchieta acompanhou a conclusão do prédio que continuou sendo por mais de dois séculos o maior edifício da capitania e até hoje é um dos prédios públicos mais importantes na estrutura de poder capixaba, chamado hoje de Palácio Anchieta. (BITTENCOURT, 2005)

Até a chegada dos jesuítas na Capitania, as tentativas de construção de engenhos e fazendas de açúcar tiveram sucesso temporário, pois os constantes ataques indígenas às plantações e aos engenhos causavam enormes prejuízos e atrapalhavam a implantação da colônia. A resistência indígena foi muito forte no ES, e foi um dos fatores que contribuíram para uma ocupação majoritariamente litorânea. Somente os processos de aldeamento apaziguaram um pouco a tensão e os conflitos.

Oliveira & Freire (2006) comentam que houve uma resistência pouco difundida dos indígenas aos aldeamentos, na qual eles se negavam ao aprendizado e abandonavam os aldeamentos, fugindo para os sertões. Além disso, houve casos de rebeliões nos aldeamentos que resultaram na expulsão dos jesuítas e tomada do controle das fazendas pelos indígenas.

Os aldeamentos indígenas foram a base para fundação das principais vilas da Capitania. Por muito tempo, a produção das fazendas/aldeamentos formou a base econômica das terras capixabas. Da aldeia dos Reis Magos resultou a fundação da Vila de Nova Almeida e a Aldeia de Reritiba resultou na fundação da Vila de Benevente, que posteriormente passou a se chamar Anchieta, em homenagem ao jesuíta. Havia ainda as aldeias de Ponta da Fruta, Orobó (Piúma), Jucu, Araçatiba, Goiabeiras e Carapina. Todas elas foram a base das vilas que passaram a existir nos séculos XVII e XVIII. (Bittencourt, 2005)

Gabriel Bittencourt (2005), na biografia de Anchieta, conta que o processo de aldeamento conduzido por ele foi tão eficiente que chegou a reunir mais de 7 mil indígenas somente na aldeia de Reritiba, e alguns milhares em cada uma das outras aldeias e fazendas.

Esse relato lembram os comentários de Todorov (1983) em *A Conquista da América* no qual o autor trata da invasão espanhola no território hoje mexicano e dos métodos de submissão da Coroa Espanhola. Não distintos dos lusitanos, a espada e o fogo eram as estratégias principais de domínio. Entretanto, em paralelo andava o aparato religioso que buscava a dominação pela palavra e subjugação. Las Casas era um dos missionários de maior expoente nesse período e amplamente conhecido por ser defensor dos indígenas perante a

violência dos soldados. Todorov apresenta, no entanto, o trecho de uma carta de Las Casas que indica a serviço de que está a benevolência sacerdotal:

"Declaramo-nos dispostos a pacificá-los e reduzi-los ao serviço do rei nosso senhor, e a convertê-los e instruí-los no conhecimento de seu cria dor; feito isso, faremos com que essas populações paguem tributos e prestem serviços a Sua Majestade todos os anos, segundo as possibilidades que seus recursos lhes deixam tudo para melhor proveito do rei, da Espanha e destes paí ses" ("Carta a uma personagem da corte", 15.10.1535) (TODOROV, 1983, p. 205)

Anchieta, por ter se apropriado da pregação, da educação e da catequese, em latim, português e em tupi, foi um verdadeiro agente pleno da chamada *Civilização pela palavra*, marca da Contra Reforma da Igreja. Enquanto nos países protestantes voltava-se a conversão apenas para a leitura silenciosa e individual das escrituras (*sola scriptura*), nos países ibéricos e na América setentrional, vigorava a “transmissão oral das duas fontes da revelação: a tradição e as escrituras” (HANSEN, 2003, p. 19).

O trabalho da retórica e pregação pela palavra e pela tradição, bem como o uso da língua dos nativos para catequisar demonstram como Anchieta reivindica e aplica os preceitos da Contra-Reforma. As poesias e os autos escritos por Anchieta apresentam um dualismo que não havia na mitologia Tupi. Em seus autos, o jesuíta posiciona de um lado Tupã-Deus e do outro Anhangá-Demônio para transpor a polarização católica ao mundo e à linguagem dos povos tupi.

Saviani diz que a criação um dualismo

(...) estranho à visão de mundo indígena é o que irá presidir a construção de uma concepção totalizante de vida dos índios produzida pelos colonizadores representados pelos seus intelectuais materializados na figura dos jesuítas. (SAVIANI, 2007, p.46)

A própria escolha de Tupã, Deus do Trovão para os Tupi, como correspondente ao Deus uno cristão é inadequada e arbitrária. (BOSI, 1992)

Enquanto ganhava força na Europa o Calvinismo, que se caracterizava por ser avesso às figuras, gestos e tudo o que não fosse o verbo das escrituras (*sola scriptura*), nas Américas brotava uma literatura religiosa na qual transbordava simbolismo e imagens para mediar a relação homem e deus.

Essas são as marcas principais da pedagogia brasílica. Esse modelo, na verdade, não foi implantado plenamente e após a morte de Nóbrega e Anchieta, foi sendo suplantado por um novo modelo educacional mais sistematizado e consistente que perdurou até 1756, com a publicação do Diretório dos Índios e que até hoje influencia o modelo educacional brasileiro. Esse novo modelo foi chamado de *Ratio Studiorum* foi elaborado pela Companhia de Jesus para servir de referência à catequese jesuítica.

Quando Anchieta aprendeu a língua que os tupinambás falavam (língua fluida) e sistematizou as regras que identificou na *Gramática da lingua mais usada na costa do Brasil* (1595) (Ver abaixo) essa sistematização a aprisionou enquanto língua imaginária. Apesar de seu modelo de gramática ter sido o modelo latino, Anchieta conseguiu observar características específicas do tupi que não havia no Latim, ainda que seu sistema de conjugação e tempo verbal tenha reproduzido o modelo latino, inadequado para o sistema de concordância tupi.

ARTE DE GRAM-
MATICA DA LINGOA
mais vsada na costa do Brasil.

Feyta pelo padre Ioseph de Anchieta da Companhia de
I E S V.



Com licença do Ordinário & do Preposito geral
da Companhia de I E S V.
Em Coimbra per Antonio de Mariz. 1595.



Ocorreu aqui a disciplinarização da língua que era viva e falada pelos indígenas, para que os novos missionários que chegassem já tivessem um modelo de curso de tupi para melhor catequizar na língua do gentio. Essa disciplinarização da língua ocorreu com o intuito de estudá-la e “aperfeiçoá-la” seja com a adequação sintática seja com a inclusão de neologismos que facilitariam acesso ao universo mítico cristão.

A gramática normativa de uma língua, apesar de ser extraída do que a língua é nas relações sociais de comunicação, é formulada para determinar o que deve ser a língua. Assim “a língua imaginária tem um retorno sobre o real: modela-o” (ORLANDI, 1988, p. 29), pois da mesma forma que o gramático toma fatos reais da língua para definir a norma ou a regularidade, ele formula essas normas para poder cercear casos específicos ou exceções à luz da norma que acaba de ser formulada.

Estamos criticando uma perspectiva da linguística ainda muito conservadora e naturalista. Vejamos as palavras de Orlandi sobre esse modo de ver as línguas:

(...) a atitude naturalística da Linguística que, durante muito tempo, considerou as línguas apenas como produto natural, alterável mas tangível (como afirma Saussure) não refletiu sobre a manipulação da língua. (...) esse trabalho de normalização e adaptação progressiva do homem sobre os produtos culturais (...) só começa a ser levado em conta na Linguística na medida em que ela vai se enquadrando nas ciências sociais e antropológicas (ORLANDI, 1988, p. 29).

Essa primeira linguística ainda tem um peso muito positivista e biologizante, que estuda a língua como um órgão do corpo ou como uma força física. A mudança de paradigma permitiu à linguística observar a mutabilidade da língua e sua capacidade de ser manipulável.

A manipulação das línguas é feita por aqueles que ocupam lugar social de poder e através de elaboração de discursos, nos quais se elege uma variação linguística de prestígio em detrimento de outras, ou se determina qual língua terá valor econômico (produtivo) e qual não tem valor de mercado. É preciso entender que “a língua imaginária não é inofensiva” (ORLANDI, 1988, p. 30) seja para a história seja para o cientista. Para a história porque o sujeito quando está sob a coerção de uma norma ele perde o domínio sobre a sua língua, e esse sujeito é apagado. Assim “se apaga a língua e os sentidos próprios, já que falante, língua e sentidos são inseparáveis” (ORLANDI, 1988, p. 30). Para o cientista também há um bloqueio, afinal, na perspectiva Saussureana que vê a língua como sistema, alheio à fala, o que ele estuda é

um *simulacro* de língua que não alcança o real histórico visto que analisa apenas a *langue* (no sentido saussureano).

A linguagem de que estamos falando aqui, é vista, “no interior do quadro dos sistemas de representação e tratamos da história dos processos de linguagem, referindo-nos à ciência das formações sociais” (ORLANDI, 1988, p. 30). Nessa perspectiva é que podemos falar de uma linguística antropológica, na qual o aspecto histórico e o aspecto cultural constituem essa ciência.

Considerando, então, o processo de silenciamento das línguas indígenas, ao se silenciar o sujeito e se administrar sua língua, é preciso colocar essa discussão sob uma outra ótica. Mas, adverte Orlandi, que ao elegermos uma língua indígena como objeto de elevação, temos que tomar cuidado para não silenciarmos as outras línguas que não estão eleitas. Por isso, estudar tupi não pode ser um bloqueio para se estudar guarani, ou as línguas dos povos do Macro-Gê.

Esse apagamento se dá tanto entre as línguas indígenas quanto na relação indígena x sociedade envolvente. Há um peso social e econômico que determina que a língua portuguesa deve ser aprendida, assim “há um apagamento das formas de representação da cultura indígena com nossa cultura” (ORLANDI, 1988, p. 31) pois “a cultura dominante exerce seu poder na linguagem e pela linguagem” (ORLANDI, 1988, p. 31).

A língua indígena não pode ser vista como primitiva, inferior, enquanto que a língua do dominador como uma língua superior, desenvolvida. As línguas americanas e europeias são vistas em função da gramática pela imposição da língua imaginária e é isso que precisa ser combatido. O objeto da pesquisa de Orlandi era, portanto, identificar o processo discursivo histórico do apagamento.

A autora escolhe o discurso do empréstimo para debater e entender melhor a relação da língua portuguesa com a língua tupi. Para tanto, primeiro trata do conceito de diglossia, que seria a relação de poder de uma língua sobre outra (HAMEL & SIERRA, 1984, apud ORLANDI 1988). Diglossia trata, portanto, de uma relação de conflito linguístico onde há uma correlação de forças onde uma

língua é mais forte e opressora que outra. É importante distinguir esse conceito de bilinguismo, pois nesse caso há um contato de duas línguas dentro da mesma comunidade, mas há uma relação harmônica entre as línguas onde seus lugares sociais já estão definidos e não há uma relação de opressão ou hierarquia.

A partir dessa formulação, Orlandi trabalha o conceito de empréstimo linguístico lembrando que na educação básica o máximo que se ensina sobre a presença do tupi no português é lexical e etimológica. “Atomizada, restrita, descaracterizada, a relação entre as línguas indígenas e a língua portuguesa parece não ter nenhuma realidade cultural ou histórica” (ORLANDI, 1988, p. 33). A presença dos tupinismos no português parece resultado do acaso ou da habilidade lusitana de absorver a cultura do outro (discurso da igualdade racial). Entretanto “essa influência (da língua indígena) não se lhe dá o estatuto de língua. São só palavras” (ORLANDI, 1988, p. 33). Não há, portanto, o contato entre duas línguas, o que há é o resíduo (“só palavras”) de uma língua morta dentro de uma verdadeira língua viva, gramaticalizada e falada. Orlandi se pergunta então, o que de essência foi transmitido? E o que de matéria ficou?

Acreditamos que é possível fazer um estudo com base em topônimos que supere essa crítica que faz Orlandi. Tomando por base a pesquisa que realizamos como conclusão de curso e que foi parcialmente publicada na Revista Philologus (2014) apresentamos nomes de municípios capixabas que possuem origem etimológica tupi e processamos traduções, como **Guarapari**, que viria do tupi *guaraparim* sendo traduzido como **garça (guará) manca (parim)**. Em nossa perspectiva, um ensino de língua que busque termos que existem na língua materno do estudante, mas que tem origem na língua alvo pode contribuir mais para a produção de sentido e internalização dos conceitos do que a mera relação frase/tradução do tipo *kunimim a-soó ka'a pe* (**O menino foi à mata**).

Queremos dizer que um ensino de língua que privilegie a produção de sentido deve buscar o conhecimento de mundo de sua língua materna e da língua alvo

para estabelecer pontes de sentido para que possam contribuir com o aprendizado, e acreditamos que um método como esse pode ter mais resultados do que o ensino dicionarizado e descontextualizado. É preciso também criar outros espaços de letramento para que essa comunidade possa internalizar os elementos da identidade e cultura tupinikim que a escola não dá conta de apresentar.

Orlandi afirma que mesmo nas pesquisas que se faziam sobre as línguas indígenas “imperava uma perspectiva que vê as línguas indígenas de forma imóvel, cristalizada, a-histórica” (ORLANDI, 1988, p. 33) e que é preciso uma pesquisa discursiva que restaure o conceito filológico sem ser apenas documental, etimológico ou vocabular. Para a autora, apenas pesquisas sobre toponímia e a presença do tupi no português não dão conta do desafio de romper esse silenciamento imposto ao tupi e às línguas indígenas em geral. Para isso, é preciso se conceber as línguas de forma mais processual e dinâmica.

Essa é uma dificuldade no ensino de língua tupi na aldeia em questão. Um desafio é inserir o tupi em outros espaços de vivência da comunidade, promovendo eventos de letramento nos quais toda a comunidade tenha contato com a língua tupi. Isso pode ocorrer em cerimônias, festas, apresentações, boletins, vídeos e músicas. O outro desafio é criar uma metodologia de ensino que consiga inserir o aluno num ambiente no qual o tupi seja parte constitutiva da realidade, e não apenas um acervo de termo com os quais ele relaciona o mundo em português com um mundo (imaginário) em tupi.

O outro conceito que é apontado no título do artigo, língua fluida é também formulado por Orlandi no texto e compreende a seguinte fórmula:

(...) língua fluida é a que pode ser observada e reconhecida quando focalizamos os processos discursivos, através da história da constituição de formas e sentidos, tomamos os textos como unidades (significativas) de análise, no contexto de sua produção (ORLANDI, 1988, p. 34)

A língua fluida é a língua falada, que existe antes da sua gramaticalização, é a língua corrente, em uso. Ela não é administrável nem convencionável por

nenhuma planificação linguística, a não ser a própria negociação entre os falantes. E é nela que escorrem os discursos, multiplicam-se os sentidos, disputam-se as ideias. Assim como a fala para Saussure não podia ser estudada porque não havia domínio sobre ela, “a língua fluida é a que não pode ser contida no arcabouço dos sistemas e fórmulas”. (ORLANDI, 1988, p. 34)

Partindo dessa formulação, podemos entender que variações de língua portuguesa faladas nas diversas comunidades de fala do país são expressões da língua portuguesa fluida, enquanto a referência de norma e língua padrão são expressões da língua imaginária. Da mesma forma, uma língua de determinado povo indígena que não teve ainda contato com a civilização e possui a língua apenas para seu uso, sem uma metalinguagem sobre ela, é também uma língua fluida.

É a partir desse conceito de língua fluida que a autora busca entender os conceitos de empréstimo, substrato e adstrato. Para desconstruir a noção isolada de que a língua tupi está presente na língua portuguesa apenas através do empréstimo, Orlandi constrói uma argumentação na qual é possível ver a contribuição das línguas indígenas para a língua portuguesa para além do vocabulário. É a contribuição na sintaxe, estrutura, nos processos de significação e representação, e na produção de suas formas.

Um artigo recente que reforça essa tese do empréstimo discursivo como contribuição do tupi à língua portuguesa é o texto *Os primeiros empréstimos tupis no português do Brasil* de Volker Noll (2010) no qual ele relata diversos termos que os colonizadores identificaram como de origem tupi, mas que eram utilizados pelos portugueses.

Em outro artigo no mesmo livro, Volker Noll em parceria com Wolf Dietrich reafirmam essa perspectiva ao dizer “não há influência tupi nem na fonética nem na morfologia do português brasileiro. (...) Esta só se reflete no léxico e nos nomes” (NOLL & DIETRICH, 2010, p. 85-86). Nesse segundo artigo, fica muito clara a diferença de perspectiva do que propõe Orlandi e do que afirma Noll e Dietrich. Os autores listam nove diferenças do português brasileiro com o

português lusitano que são atribuída à influência do tupi e criticam cada uma das diferenças apontando outras justificativas para as variações ou outros casos de variações semelhantes em regiões ou países que não tiveram contato com o tupi. Argumentos como a entonação brasileira, nasalização heterossilábica, desfonologização da língua popular de /ʎ/ > /j/; queda dos /r/ e /l/ finais e outros. (NOLL & DIETRICH, 2010, p. 86). Todas as críticas expostas no artigo são no campo da fonética e fonologia. Os autores não discutem casos de influência do tupi na morfologia e na sintaxe, que é a situação que Orlandi argumenta em seu artigo.

Na tentativa de desarmar a armadilha do empréstimo, Orlandi levanta uma hipótese de influência do tupi na formação de palavras causando uma consequência significativa. Ela aponta uma ocorrência do uso do sufixo **-rana** do tupi na língua portuguesa em palavras como **tatarana**, **cajarana**, **sagarana** até encontrar o termo **netarana**. Ela explica que o sufixo **-rana** atribui ao nome que compõe com ele o sentido de *como se (fosse)*. Assim **tatarana** significa *como se fosse fogo*, **cajarana** *como se fosse cajá*, **sagarana** *como se fosse saga* e **netarana** *como se fosse neta*. (ORLANDI, 1988)

Temos então um sufixo tupi atuando como modalizador de um nome em português (no caso de saga e neta). Isso só é possível porque estamos considerando a língua fluida, a língua móvel, a língua real, falada e vivida pelos brasileiros. Não se trata de uma língua-sistema morta e dissecada na bancada anatômica e sim viva e pulando como um peixe que acabou de ser pescado e ainda tem o anzol preso à boca. Essa concepção de língua fluida é fundamental, portanto, na busca de indícios da relação tupi e português, afinal não serão nos manuais de língua e nas gramáticas canonizadas que serão encontrados os fenômenos de que estamos falando, sim na boca de quem os enuncia.

Orlandi lembra que há também a influência da língua portuguesa sobre as línguas indígenas, como a sistematização do tupi jesuítico e posteriormente a língua geral brasílica. Tanto a sistematização, seja pela *Gramática* de Anchieta seja pela *Arte da língua brasílica* de Luis Figueira, foram tentativas de apreender a língua indígena em um sistema para melhor transmitir aos novos

jesuítas que chegavam e melhor catequizar. Esse contato gerou uma língua franca meio tupi meio português, chamada língua geral, língua brasílica, em São Vicente ficou conhecida como Língua Geral Paulista (falada pelos bandeirantes) e quando implantada na Capitania do Grão-Pará e Maranhão chamou-se *nheengatu* (língua boa). Noll e Dietrich também falam sobre a língua geral (que chamam de língua brasílica ou tupinambá) afirmando que “Essa língua se falava entre os casais de portugueses com as mulheres indígenas e seus filhos mestiços”. (NOLL & DIETRICH, 2010, p. 81)

Esse dois conceitos, língua fluida e língua imaginária, por estarem entrelaçados (e não rompidos, como tentou Saussure), permitem que consigamos tratar do conceito de língua numa nova perspectiva, mais adequada para o fito desta pesquisa. O *nheengatu*, inclusive, é falado até hoje por indígenas da região norte do Brasil, mesmo por indígenas que não são da etnia tupi, e no Alto Rio Negro, no município de São Gabriel da Cachoeira é língua oficial, ao lado de outras duas línguas indígenas de outros troncos.

A essa altura da argumentação, o leitor pode estar se perguntando se o que se pretende aqui ou o que Orlandi propõe é que revoguemos a língua portuguesa como língua oficial do Brasil e adotemos (ou elaboremos) uma língua brasílica, no maior estilo Policarpo Quaresma⁷. Respondemos: Não, Eni Orlandi refuta essa tese, mas pondera

(...) mostraremos apenas que muitas das razões que colocaram por terra tais argumentos – prevendo, inclusive, o futuro desaparecimento dos vestígios do tupi no português – tinham por meta apenas reafirmar o poder colonizador, tratando a língua tupi com preconceito e descaso (ORLANDI, 1988, p. 34)

A exposição feita nesta parte serviu para identificarmos conceitos que serão úteis à análise das políticas linguísticas aplicadas ao/pelo povo tupinikim. Nesse sentido o conceito de política linguística e planificação linguística dado

⁷ Esse estigma de Policarpo Quaresma assombra a todos que questionem o lugar que ocupa a língua portuguesa no imaginário linguístico e cultural brasileiro, como se houvessem lugares imóveis e definitivos para qualquer coisa. Mais sobre esse assunto, vale consultar nosso artigo *A tese da Emancipação Idiomática de Policarpo Quaresma sob um olhar descolonizador* publicado no XV Congresso de Estudos Literários do PPGL UFES em 2013. (LITERATURA E A VOZ SUBALTERNA, 2013)

sugerido por Fiorin será fundamental. A noção de diglossia, da mesma forma, é importante para perceber as relações de poder nas quais estão submetidos o povo tupinikim. O exemplo do povo quechua no Peru é uma demonstração da relação diglósica na qual os povos indígenas (e os povos subalternos em geral) estão colocados. Por fim, a noção de língua fluida e língua imaginária, trazida por Orlandi, são importantes para a análise porque o processo de revitalização da língua se dá nos dois aspectos, na aquisição da língua tupi imaginário e de suas regras, e na aquisição do tupi fluido. Conhecer essa distinção é importante, pois cada um exige estratégias distintas de intervenção.

Na sequência, trataremos das políticas educacionais que subsidiaram as políticas linguísticas aos povos indígenas no Brasil no período colonial. A educação no período pós independência e contemporâneo bem como a legislação que subsidia a educação escolar indígena serão comentados no capítulo 4 da análise.

3.2 A gênese do processo colonial

Antes da descoberta do Brasil por Cabral, já havia uma articulação entre a Igreja Católica e as Coroas portuguesa e espanhola para assimilar os povos nativos das Américas como almas novas possíveis de serem conquistadas para a fé cristã, além da ideologia de que era missão dos povos cristãos disseminar a fé pelo mundo. Na *Bula Inter Cetera* do Papa Alexandre VI, de 4 de maio de 1493, em certo trecho determinava vossa santidade:

(...) que (...) em toda parte se espalhe e se dilate a Fé Católica e a Religião Cristã, se cuide da salvação das almas, (e) se abatam as nações bárbaras e sejam reduzidas à mesma fé. (RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1993, p.67)

No mesmo texto, o papa Alexandre VI exalta o esforço que Reis e Príncipes tem feito para propagar o Império Cristão, considerando os esforços que tem se desprendido na ilha de Granada e a empresa na qual estava encarregado Cristóvão Colombo:

§ 2º – Os quais (navegando pelo mar Oceano, depois de feita com o auxílio divino uma extremada diligência) enfim acharam certas ilhas remotíssimas e mesmo terras firmes que por outrem até hoje não tinham sido encontradas - nas quais, consoante se assevera, não só habitam muitos povos vivendo pacificamente, andando nus e não se nutrindo de carnes, mas também, como podem opinar os vossos mencionados mensageiros, os mesmos povos que habitam nas sobreditas ilhas e terras, crêem que existe no Céu um Deus Criador, e parecem bastante aptos para abraçar a Fé Católica e se ensinar nos bons costumes, e se tem a esperança de que, se fossem instruídos, seria confessado nas sobreditas terras e ilhas o nome de nosso senhor *Jesus Cristo* (...). (Idem, p. 66-67)

É possível perceber que a Igreja Católica abençoava as expedições coloniais com objetivo de expandir seu império religioso. Entretanto, a *Bula Inter Cetera* garantia à Coroa Espanhola o direito de dispor de todas as terras que encontrasse pelo mar Oceano, desde que nelas propagasse a Fé Cristã. Na volta de Colombo das Américas, o rei de Portugal, Dom João VI, ao saber da descoberta das Índias Ocidentais, tratou de pressionar o Papa Alexandre VI para revogar a *Bula Inter Cetera* e firmar nova divisão do território além mar, de modo a garantir à Coroa Portuguesa parte das terras e ilhas que poderiam haver.

Firmado em 5 de junho de 1494 na vila de Tordesillas, afirma Darcy Ribeiro

O Tratado de Tordesillas representava uma inovação na relação entre as nações cristãs, introduzia novos critérios de autoridade e arbítrio para a conquista e posse de territórios coloniais e haveria de causar conflitos com outros países europeus que iniciavam sua expansão para a África, as Índias Ocidentais e a América, como a França e a Inglaterra e, posteriormente, a Holanda. (RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1993, p. 69)

Mesmo aberto o caminho para a empresa lusitana, alguns visitantes chegaram às terras brasileiras antes do povo do Rio Tejo. De acordo com Darcy Ribeiro, dois navegantes espanhóis aportaram em terras brasileiras antes da chegada de Cabral, a saber Vicente Yáñez Pinzon, em janeiro de 1500, e Diego de Lepe em fevereiro de 1500. (Idem, p. 75-78) Entretanto, o melhor relato foi do navegador francês Binot Paulmier de Gonneville, que esteve aqui entre 1503 e 1504.

No relato de Gonneville, o navegador descreve a terra encontrada, a situação de seu navio e faz um interessante relato do povo tupi com quem teve contato:

(...) são os ditos índios gente simples, procuram apenas passar vida alegre sem grande trabalho, vivendo de caça e pesca, e do produto espontâneo da terra, e de alguns legumes e raízes que plantam; andam seminus, especialmente os moços e plebeus; (...) (*apud* RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1993, p.79)

Em outra parte comenta sobre as habitações regularmente povoadas:

E estão as habitações dos índios em aldeias de 30, 40, 50 ou 80 cabanas, feitas à maneira de praças de mercado com estacas fincadas e juntas umas às outras, e ligadas por ervas e folhas, com que os ditos habitantes também se cobrem; e têm por chaminé uma abertura, por onde sai da fumaça. As portas são de varas convenientemente ligadas, e as fecham com chaves de madeira, como nos campos da Normandia se pratica com os estábulos. (*apud* RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1993, p. 80)

Sobre o governo e o rei, que devia ser o cacique da aldeia, afirmava Gonneville:

(...) dizem ter notado ser a dita terra dividida em pequenos distritos, cada um dos quais tem um rei; e embora os ditos reis não tenham melhor moradia nem melhor vestuários do que os vassalos, todavia são muito venerados por estes. (*apud* RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1993, p. 80)

Interessante que o navegador buscava enquadrar a sua visão de sociedade sobre aquele povo com quem tinha contato. Procurava um governo e um rei, pois era assim a sociedade europeia. Da mesma forma, sua visão de família tentaria enquadrar a organização familiar tupi nos padrões europeus da época. Entretanto, não há detalhes desse tema.

Como a diferença tecnológica era muito grande, pois os indígenas eram ágrafos e ainda utilizavam instrumentos de madeira e pedra, as armas e canhões tinham tanta força, quanto o papel, suas leis e decretos.

(...) ainda quando os cristãos fossem anjos descidos dos céu, não seriam mais estimados por esse(s) pobres índios, que estavam maravilhados na grandeza do navio, artilharia, espelhos e outras coisas, que viam no navio, e sobretudo de que por palavras de uma

carta, que se enviava de bordo à gente da tripulação, que andava nas aldeias, se lhes fizesse saber o que se queria; não podendo ninguém persuadi-los como o papel podia falar. (Idem, p. 80)

(...)

E para mais os incitar, fazia-lhes crer, que aqueles que para cá viessem, se ensinaria o uso da artilharia; o que eles ardentemente desejavam para poderem dominar seus inimigos, assim como aprenderem a fazer espelhos, facas, machados, e tudo quanto viam e admiravam entre os cristãos; o que para eles era o mesmo que prometer a um cristão ouro, prata, e pedrarias, ou ensinar-lhes a fazer a pedra filosofal. (Idem, p. 81)

No fim de seu relato, registrou que fizeram uma cruz e a fincaram na praia com o objetivo de marcar que uma expedição cristã passou por lá. Na viagem de volta, Gonville relata ainda que numa das paradas para abastecimento que fizeram foram atacados por outro povo indígena menos hospitaleiro:

E tendo desassombradamente saltado em terra, quando alguns companheiros apanhavam água, e outros andavam em terra sem armas por nada temerem, foram traiçoeiramente assaltados por esses malvados indios (...) (Idem, p. 82)

Esse relato é importante porque demonstra como os povos nativos se organizavam e viviam no momento da chegada, período no qual sequer os catequistas ainda haviam aportado.

Relato semelhante, e bem mais conhecido, é o que consta na carta de Pero Vaz Caminha, de 1º de maio de 1500. O relato de Caminha inicia-se com a partida da Europa, passagem pelas ilhas do Atlântico até a chegada às “Índias”. Sua descrição geográfica e da paisagem logo se concentra no contato com o povo indígena com quem os portugueses iniciaram contato amistoso. Acredita-se que o povo com quem a delegação de Cabral teve contato era Tupinikim. E assim descrevia-os, Caminha:

A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem menor caso de encobrir ou de mostrar as suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. (idem, p. 85)

O fato de andarem nus e não terem vergonha (ou culpa) disso surpreendia Caminha e todos os portugueses. Essa questão volta a todo o momento na sua carta. Em outro trecho relata sobre as mulheres dessa comunidade:

Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas espáduas, e suas vergonhas tão altas, tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que de as muito bem olharmos não tínhamos nenhuma vergonha. (Idem, p. 86)

O fato da vergonha não tocar os sentidos dos indígenas é simples. Era a eles tão natural não esconder as partes íntimas do corpo e tão acostumados estavam com ver as partes dos outros, que era o mesmo que olhar para o pé ou o rosto de alguém. Surpreendente era ver alguém com roupas, barba, pele branca e olhos claros. A vergonha de que fala Caminha, nada mais é que a culpa religiosa disseminada pela Igreja pelo discurso do pecado original.

Isso é tão importante que os portugueses por vezes acreditavam que voltaram ao Éden, que encontraram homens e mulheres em estado de pureza, como animais, que nunca tiveram pecado e, por consequência, o desconhecessem. Há alguns trechos da carta que explicitam isso:

Os outros dois, que o Capitão teve nas naus, a que deu o que já disse, nunca mais aqui apareceram – do que tiro ser gente bestial, de pouco saber e por isso tão esquiva. Porém e com tudo isto andam muito bem curados e muito limpos. E naquilo me parece ainda mais que são como aves ou alimárias monteses, as quais faz o ar melhor pena e melhor cabelo que às mansas, porque os corpos seus são tão limpos, tão gordos e formosos, que não pode mais ser. (Idem, p.88)

E em outro trecho, ao relatar que após o fincamento de uma cruz no chão, alguns indígenas repetiram o gesto dos portugueses de beijá-la, diz assim:

Parece-me gente de tal inocência que, se homem os entendesse e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença. (Idem, p. 89)

Sobre a diferença tecnológica, há um trecho muito interessante na carta de Caminha:

Muitos deles vinham ali estar com os carpinteiros. E creio que o faziam mais por verem a ferramenta de ferro com que a faziam, do que por verem a Cruz, porque eles não têm coisa que de ferro seja, e cortam sua madeira e paus com pedras feitas como cunhas, metidas em um pau entre duas talas, muito bem atadas (...) (Idem, Ibidem)

Em muitos trechos da carta, Caminha relata a dificuldade de se comunicar com os indígenas. Na maior parte do tempo conversaram por gestos, trocaram objetos para tentar se relacionar. Vejamos:

Ali não pôde deles haver fala, nem entendimento de proveito, por o mar quebrar na costa. Deu-lhes somente um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça e um sombreiro preto. (Idem. 84)

(...)

O Capitão, quando eles vieram estava sentado em uma cadeira, bem vestido com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. (...) Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles Pôs olho no colar do Capitão, e começou a acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como nos dizendo que ali havia ouro. (...) (Idem, p. 85)

(...)

Depois andou o Capitão para cima ao longo do rio, que ocorre sempre chegado à praia. Ali esperou um velho, que trazia na mão uma pá de almadia. Falava, enquanto o Capitão esteve com ele, perante nós todos, sem nunca ninguém o entender, nem ele a nós quantas coisas lhe demandávamos acerca de ouro, que nós desejávamos saber se na terra havia. (Idem, p. 87)

Por fim, Caminha informa a majestade lusitana que deixaram degredados com os indígenas para se envolverem com eles, conhecerem suas moradias, seus costumes e sua língua:

E, portanto, se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa intenção de Vossa Alteza, se hão de fazer cristãos e crer em nossa santa fé, a qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque, certo, esta gente é boa e de boa simplicidade. E imprimir-se-á ligeiramente neles qualquer cunho, que lhes quiserem dar. E pois Nosso Senhor, que lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens, por aqui nos trouxe, creio que não foi sem causa.

Pelo descrito, é fácil perceber que, além do objetivo de encontrar ouro, havia, desde o primeiro contato, o objetivo de converter os povos nativos à fé cristã. E não só isso, que era vontade de Deus e o destino do povo português convertê-los. Por fim, relata Caminha que após fincarem a grande cruz de madeira em local bem visível, realizaram uma missa com mais de 50 homens e mulheres daquele local, e que prosseguiu com uma sessão de batizado e conversão.

Da carta de Caminha, que para alguns é a certidão de nascimento do Brasil, podemos perceber qual era o plano colonial: saquear riquezas com o apoio e consentimento dos (inocentes) índios e convertê-los à fé cristã, para melhor dominá-los. Mas para isso, estava claro desde o primeiro contato, era preciso conhecer sua língua e dialogar com eles.

Como no início do século XVI o comércio com as Índias Orientais era mais próspero e certo, a ocupação do território brasileiro se deu de forma lenta. As viagens eram muito onerosas à Coroa e ainda não havia certeza dos retornos dos investimentos. Mais valia uma expedição às Índias pelo caminho já conhecido.

Na obra *Formação Econômica do Brasil* de Celso Furtado (2005), o autor afirma que a Coroa Portuguesa tomou a iniciativa de começar a ocupação do litoral brasileiro em virtude de *"uma consequência da pressão política exercida sobre Portugal e Espanha pelas demais nações europeias"* (FURTADO, 2005, p. 16), em especial, França, Inglaterra e Holanda.

A expectativa de encontrar ouro em terras brasileiras foi um motivador à Coroa Portuguesa para desviar recursos que estavam sendo aplicados nas expedições às Índias (que tinham retorno certo e garantido). Além, é claro, da ameaça de perda das terras para outras nações imperialistas. Por isso, a preferência das primeiras décadas era o extrativismo de madeira que, aliás, deu origem ao nome de nossa nação - Brasil - em virtude da extração da madeira do pau-brasil. Nesse sentido, afirma Furtado:

O comércio de peles e madeiras com os índios, que se desenvolve durante o século xvi em toda a costa oriental do continente, é de reduzido alcance e não exige mais que o estabelecimento de precárias feitorias. (FURTADO, 2005, p. 17)

Enquanto a Coroa Espanhola logo encontrou minas de metais e pedras que garantiu a implantação das colônias e de uma estrutura de defesa militar no Caribe, a Coroa Portuguesa tinha uma costa muito maior para defender e apenas uma política extrativista que não supriria o alto investimento necessário à defesa das terras do novo mundo. A ausência, portanto, de minas de ouro que pudessem justificar um investimento em defesa do tamanho da costa brasileira, deixou aos invasores lusitanos apenas a opção de investir numa empresa colonial agrícola para a produção agrária de algum produto que tivesse demanda internacional e justificasse tamanho investimento (Furtado, 2005).

O açúcar foi o produto escolhido para ser cultivado e produzido no Brasil. Como Portugal já possuía colônias em ilhas no Oceano Atlântico nas quais já desenvolvia o plantio e o primeiro tratamento da cana-de-açúcar nos engenhos e uma parceria comercial com holandeses de Flandres, que abriam o mercado europeu para o açúcar que viria da América, as condições para a implantação dessa empresa colonial estavam quase certas. Faltava um último elemento: a mão-de-obra. Transportar mão-de-obra assalariada da Europa para o Novo Mundo dificultaria os rendimentos esperados com a empresa; oferecer pequenas porções de terra em troca de trabalho também não parecia a melhor saída, uma vez que as terras no Brasil não tinham valor comercial; além disso, Portugal não dispunha de mão-de-obra excedente em seu país para promover tal êxodo.

Os portugueses já eram experientes nas *"operações de guerra para captura de negros pagãos, iniciadas quase um século antes nos tempos de Dom Henrique"* (Furtado, 2005, p. 22). Entretanto, Celso Furtado faz uma ressalva a essa alternativa para o Brasil do século XVI:

A ideia de utilizar a mão-de-obra indígena foi parte integrante dos primeiros projetos de colonização. O vulto dos capitais imobilizados que representava a importação de escravos africanos só permitiu que se cogitasse dessa solução alternativa quando o negócio demonstrou que era altamente rentável. Contudo, ali onde os núcleos coloniais não encontravam uma base econômica firme para expandir-se a mão-de-obra indígena desempenhou sempre um papel fundamental. (Idem, Ibidem)

Foi nesse período que Vasco Fernandes Coutinho aportou nas terras capixabas fundando a Vila Nova do Espírito Santo. Em 23 de maio de 1535, na baía de Vitória, no lado da cidade hoje chamada Vila Velha, provavelmente na região da Prainha, a nau Grorya trouxe a primeira leva de invasores lusitanos.

A Vila do Espírito Santo teve uma boa produção de açúcar e chegou ser qualificada como o Vilão Farto de Vasco Coutinho. Entretanto, a produção de açúcar, no século XVI, só poderia funcionar se conseguisse escravizar a própria mão-de-obra indígena disponível nestas terras. A importação de escravos só pôde ser financiada nas capitanias que tiveram grandes safras de açúcar por décadas seguidas, como São Vicente e Pernambuco, e somente a partir do final do século XVI (FURTADO, 1970).

Sobre a escravização dos indígenas na Capitania do Espírito Santo, Gabriel Bittencourt (2005) cita uma carta do jesuíta Manoel de Nóbrega, de 1560, na qual relata que “outro pecado nasce também desta infernal raiz, que foi ensinarem os cristãos ao gentio ao furtarem-se a si mesmos e venderem-se por escravos. Este costume, mais que em nenhuma capitania, achei no Espírito Santo.” (BITTENCOURT, 2005, p. 55), relato esse que reforça a informação de que a capitania só prosperou devido aos trabalhos forçados impostos aos indígenas.

No Espírito Santo, a ocupação lusitana teve contato sempre conflituoso com povos Macro-Gê (botocudos, puri, aimorés, pataxó, goitacás) que resistiam aos trabalhos forçados nas fazendas de açúcar e nos engenhos. Entretanto, como se tratavam de povos que estavam adaptados a um modo de produção extrativista de subsistência, era difícil fazer com que esse indígena quando escravizado se submetesse a horas diárias de trabalho na lavoura de cana, sendo que muitas vezes, a violência do colonizador chegava a matar o indígena devido a intensos suplícios. Esse período inicial da colonização portuguesa foi intitulado por Viviane Mosé como a Colonização pela Espada.

Para ocupar o território capixaba, os portugueses trouxeram indígenas tupis já pacificados do Rio do Janeiro (temininós) e sul da Bahia (tupinikins) para os

aldeamentos. Os membros dos povos Macro-Gê foram dispersos, assimilados e exterminados; já o povo Tupinikim manteve-se organizado, a duras penas, enquanto comunidade junto com o povo guarani numa cidade ao norte de Vitória, no Espírito Santo, chamada Aracruz.

Aracruz fez parte do sistema de aldeamento jesuíta no período colonial, assim como Serra (Nova Almeida, Reis Magos, Carapina), Viana (Orobó, Aracatiba), Vila Velha (Ponta da Fruta), Guarapari e Anchieta (Reritiba). Entretanto, a única cidade capixaba que possui território indígena e povo organizado e reconhecido pela FUNAI é Aracruz.

À Coroa Portuguesa interessava que os *indígenas aldeados*⁸ aprendessem o português. Aos jesuítas era importante o aprendizado da língua dos nativos porque, se a aprendessem, poderiam catequizar na língua deles. Para isso, a política de aldeamento foi prioritária no período colonial, sendo financeiramente apoiada pela Coroa Lusitana.

A Companhia de Jesus foi o grupo religioso, dentro da Igreja Católica, que mais obteve sucesso com a política de aldeamento. Calcula-se que mais de 30 (trinta) mil indígenas foram aldeados no mesmo período durante a gestão do Padre José de Anchieta na Capitania do Espírito Santo (BITTENCOURT, 2005). Muitas capitanias tiveram seu desenvolvimento ligado ao desempenho econômico e produtivo das aldeias indígenas coordenadas pelos jesuítas, e por isso dependiam das aldeias para terem suas rendas e desenvolvimento.

A economia capixaba, nos séculos XVI e XVII, dependia da produção agrícola dos aldeamentos indígenas coordenados pelos jesuítas. Esse modo de produção, no entanto, garantia aos padres da companhia de Jesus muito poder pois organizavam milhares de indígenas, monopolizando parte importante da mão-de-obra disponível na capitania. O mesmo fenômeno ocorria em capitanias importantes como São Vicente, Pernambuco e Maranhão e Grão Pará.

⁸ De diversas etnias, não só do tronco linguístico Tupi .

O sucesso da Companhia de Jesus tem relação direta com seu lugar na organização dessa nova sociedade e do modo como os jesuítas administravam o sistema de aldeamento e ensino. A catequese jesuítica tinha o papel de propagar a fé cristã e adestrar os corpos indígenas de modo a se adequarem ao modo de produção do período, tornando os indígenas produtivos do ponto de vista da economia mundial. E o modelo educacional construído por eles foi pedra fundamental desse projeto. Assim, as políticas linguísticas aplicadas pelo ensino jesuítico contribuíram para o processo que estamos descrevendo aqui.

Entender como se formou o sistema educacional no Brasil desde a sua gênese, com a chegada dos portugueses e dos jesuítas até a expulsão desses últimos em 1759, é peça fundamental para explicarmos qual foi seu papel na colonização e quais políticas linguísticas imperaram durante o período colonial. À luz dessa observação, podemos chegar à situação atual da educação indígena e do ensino de línguas indígenas em nosso país e nosso estado com uma noção mais ampla de quais foram as bases da dominação que se refletem hoje nos problemas de política linguística que estão sendo implantados.

3.3 As políticas linguísticas coloniais e a educação no Brasil

Para falar da história da educação no Brasil, apresentamos o livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, de Dermeval Saviani (2007) que faz uma leitura histórica da educação brasileira desde as comunidades indígenas até os modelos contemporâneos.

O autor divide a história das ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos: O primeiro, de 1549 a 1759, foi marcado pelo monopólio das vertentes religiosas da pedagogia tradicional. O segundo período, de 1759 a 1932, é marcado pela reforma pombalina e a coexistência das vertentes religiosas e leigas da pedagogia tradicional. De 1932 a 1969, a pedagogia nova predominou nesse terceiro período. E de 1969 a 2001, com a ascensão de uma concepção pedagógica produtivista, temos o quarto período.

O primeiro período das ideias pedagógicas no Brasil (Saviani, 2007) teve duas etapas principais. De 1549 com a chegada dos primeiros jesuítas, dentre eles Manoel de Nóbrega, e a construção das primeiras escolas com um modelo escolar voltado às necessidades da colônia, até 1599, após a morte de Nóbrega, de Anchieta e à publicação do *Ratio Studiorum* (1599). O segundo período é marcado pela implantação do *Ratio* que funcionou até 1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil e as escolas desarticuladas.

Saviani (2007) afirma que a colonização, a educação e a catequese formaram uma tríade que favoreceu ao domínio lusitano e que a Coroa Portuguesa atuava em unidade com a Igreja Católica, de forma que o domínio das terras da Pindorama só foi possível devido a essa aliança.

A população indígena da costa brasileira, que teve seus territórios invadidos pelos europeus, em especial portugueses, reproduziam suas forças sociais de um modo totalmente distinto do que se gestava na Europa. A estrutura social era familiar, a divisão social do trabalho era apenas de gênero e a educação era integrada ao modo de funcionamento e existência dos povos. Saviani afirma que na sociedade Tupinambá a educação era integral, pois coincidia com os interesses comuns do grupo e era realizada de forma igual a todos os membros da tribo, de modo espontâneo. Não havia nenhuma (super) estrutura responsável pela educação.

Os filhos e filhas viviam em total dependência das mães até os 2 anos, depois passavam a conviver com outras crianças da mesma idade, bem como com as suas mães até os 7 anos. A partir dessa idade, os **kunumym** (*meninos*) passam a acompanhar os pais nas caçadas e pescas e os tinham como modelos, e as **kugnatin** (*meninas*) continuavam a conviver com as mães com as quais aprendiam a fiar e tecer, plantar, colher e fazer os alimentos. As funções familiares e de trabalho não são dissociadas, e as crianças aprendiam as atividades necessárias para a subsistência com seus ascendentes.

Três forças garantiam todo o aprendizado social: a tradição dos hábitos e o cotidiano das tribos, a ação como método de aprendizagem pelo fazer, e o exemplo que tanto os adultos quanto os anciões passavam aos novos pela sua

postura e referência. E isto era suficiente para garantir a passagem do conhecimento dessas comunidades.

Saviani nos elucida com a surpreendente conclusão de que as comunidades indígenas não tinham escolas porque não precisavam de pedagogia, mesmo tendo educação:

As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. (SAVIANI, 2007, p.39)

As sociedades indígenas prescindiam da escola porque a prática social já era educadora de forma integral. Não havia nem pedagogia nem ideias pedagógicas, porque a educação era seu próprio existir. Essa conclusão é assustadora e deve nos fazer refletir sobre a nossa prática social moderna e o quanto ela é afastada das ideias pedagógicas que nossa sociedade cultiva.

A educação formal foi introduzida, portanto, no Brasil pelos colonizadores que viviam em outro tipo de sociedade e que precisavam constituir outros sujeitos, que não aqueles que viviam aqui. E foram as ordens religiosas, principalmente, que se utilizaram da educação e da catequese para subjugar os nativos.

Os padres da ordem dos Franciscanos foram os primeiros a chegarem no Brasil. Eles realizavam missões volantes. Iam para uma aldeia, faziam seus sermões, batizavam os indígenas e partiam para novas aldeias. A catequese era seu método de instrução. Eles construíram ainda escolas em modelos de internatos.

Padres de outras ordens também estiveram em terras brasileiras, como Beneditinos, Carmelitas, Mercedários, Oratorianos e Capuchinhos. Entretanto, nenhum deles apresentou modelos pedagógicos formais e estrutura para obter sucesso nessa empreitada. Somente a ordem da Companhia de Jesus e seus jesuítas realmente conseguiu implantar um sistema educacional e conquistar o monopólio da educação no Brasil, com a anuência da Coroa Lusitana.

Os jesuítas dirigiam a construção de igrejas e escolas com a mão-de-obra indígena, organizavam fazendas modelo com alta produção e até minas foram exploradas sob as ordens dos Soldados de Jesus. Com o apoio da Coroa e das autoridades locais, a Companhia de Jesus recebeu terras, recursos e mão-de-obra para construir suas igrejas, escolas e fazendas. “Nessas circunstâncias puderam proceder de forma mais orgânica nos dois primeiros séculos da colonização”, comenta Saviani (2007, p.39). Os jesuítas ocuparam toda a América do Sul e criaram um verdadeiro sistema educacional, como afirmam alguns analistas.

Ao citar Luís Alves de Mattos, na obra *Primórdios da Educação no Brasil* (1958, p. 83 apud Saviani, 2007, p.43), Saviani lembra que esse autor chamou esse período inicial de período heroico (1549 a 1570), onde foi preparado um esboço de sistema educacional, que foi aprimorado com a publicação do *Ratio Studiorum* pela ordem jesuítica.

Enquanto Manoel de Nóbrega esteve no comando da implantação das escolas jesuítas no Brasil, tivemos um primeiro modelo pedagógico sendo implantado, que Saviani chama de uma Pedagogia Brasílica. Seu plano de instrução continha aulas de português para os indígenas, doutrina cristã, ensino de ler e escrever, canto orfeônico e música instrumental, no ciclo básico. E no segundo bloco havia formação profissional para trabalho artesanal e agrícola para quem fosse trabalhar na colônia; ou ensino de gramática latina para quem fosse continuar os estudos na Metrópole.

Queremos comentar duas questões sobre esse período: primeiro que o curso de português para os indígenas constituiu a primeira experiência de (proto) linguística aplicada na história do Brasil, pois se tratava de ensino de língua estrangeira (LE) ou aquisição de 2ª língua, ainda que esses não fossem os termos da época; e a segunda é que o projeto de instrução era voltado para os filhos dos indígenas e filhos dos colonos, mas com lugares e especializações definidos de acordo com a origem de cada um, os indígenas serviriam para trabalhar na colônia e os descendentes dos portugueses poderiam ir à Metrópole para continuar seus estudos.

Em nosso entendimento, a Pedagogia Brasília de Nóbrega, apesar de existir em função do projeto colonial determinado, possuía características específicas que pretendiam dar aos povos tupi acesso a conhecimento e compreensão de mundo europeu, de língua escrita, conhecimento cultural e profissional, combinado com o ensino religioso e da aculturação desses povos. Ainda assim, o ensino de língua portuguesa para indígenas é um fato tão interessante que merece uma pesquisa específica sobre seu método e seus resultados.

Mesmo assim, o modelo de instrução de Nóbrega sofreu resistência na própria Ordem, não foi implantado completamente e foi substituído pelo plano geral de estudos até a elaboração final do *Ratio Studiorum*. O projeto de Nóbrega era implantar uma extensa rede de ensino, sendo que a capitania da Bahia seria o centro em que se formariam os professores que atuariam nas escolas de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo; enquanto a capitania de São Vicente irradiaria para escolas no interior do Brasil, chegando até o Paraguai.

A estratégia para atrair os indígenas foi fundar duas escolas, uma na Bahia e outra em São Vicente com órfãos trazidos de Portugal, com os quais os filhos dos indígenas estudariam em conjunto. A partir da educação e da catequese aos filhos dos indígenas, pretendia-se converter também seus pais. Havia toda uma estrutura necessária à subsistência dessas escolas, como plantações, gado, oficinas e escravos.

A filosofia educacional de Nóbrega era tradicional e religiosa. Seu objetivo era converter os indígenas e os colonos à fé católica, e para isso era preciso sujeitar os gentios, convertendo-os, disciplinando-os à nova moral e pensamento que trazia. Isto é, na filosofia tradicional religiosa era necessário sujeitar o índio para convertê-lo.

O processo de aldeamento foi um elemento que facilitou o controle dos jesuítas sobre os hábitos e costumes dos indígenas. A nova forma de conversão tentava alterar o modo de vida do indígena, com algumas vantagens em relação à estratégia do batismo volante: maior possibilidade de controle do cotidiano, maior controle dos hábitos, dos gestos, dos corpos e dos espaços. A autora Viviane Mosé (2009) na obra *A Resistência Tapuia na Capitania do*

Espírito Santo afirma que, ao contrário das antigas práticas de conversão, "nos aldeamentos (...) o primeiro passo era o distanciamento do espaço original, e dos rituais que os envolviam. A habitação original dos índios foi uma das primeiras modificações feitas na construção dos aldeamentos.". (MOSÉ, 2009, p.91)

Em importante citação de Fernão de Cardim, na obra *Tratados da terra e gente do Brasil*, Mosé tenta ilustrar como viviam os povos indígenas antes dos aldeamentos:

Moravam os índios antes da sua conversão, em aldeias, em umasocas ou casa mui compridas, de duzentos, trezentos, ou quatrocentos palmos, e cinquenta em largo (...). Cada casa desta tem dois ou três buracos sem portas ou fecho: dentro nelas vivem logo cento ou duzentas pessoas, cada casal em seu rancho, sem repartimento nenhum, e moram duma parte e outra, ficando grande largura pelo meio, e todos ficam como em comunidade, e entrando na casa se vê quando nela está (...). E comó a gente é muita, costumam ter fogo de dia e de noite, verão e inverno, porque o fogo é sua roupa, e eles são mui coitados sem fogo. Parece a casa um inferno ou labirinto, uns cantam outros choram, outros comem, outros fazem farinha e vinhos, etc. e toda a casa arde em fogos; porém é tanta a conformidade entre eles, que em todo o ano não há uma peleja, e, com não terem nada fechado não há furtos; se fora outra qualquer nação, não poderiam viver da maneira que vivem (...). (CARDIM Apud MOSÉ, p.91-92)

Esse trecho expõe o modo de vida familiar indígena, sua estrutura de casa, suas relações sociais, suas relações de propriedade, o trabalho coletivo, a expressão cultural. É esse modo de viver que foi tentado apagar. Toda a organização social foi alterada para que fosse imposto um novo *modus vivendi* ao nativo. No projeto de aldeamento, Mosé afirma que não existiriam mais ocas coletivas como descreve Cardim; mas, sim, mini-ocas individuais, nas quais apenas os casais constituídos e aprovados pela fé cristã poderiam se viver. Segundo essa autora, essa estratégia "desintegra(m) o núcleo principal da cultura indígena: a vida comunitária." (MOSÉ, 2009, p.92). Mosé explica também que nos aldeamentos a agricultura é imposta como principal forma de produção das aldeias. Essa prática também rompe profundamente com o modo de produção da comunidade indígena, que era mediado pelo trabalho essencial ou trabalho de subsistência. Mosé explica que "a agricultura que, com hora marcada, descaracterizava o trabalho como necessidade de sustentação, impondo-o como necessidade de ocupação" (Idem, p.92-93). Era necessário

ocupar o indígena, com hora para acordar, trabalhar, comer e descansar. O domínio do corpo dos povos indígenas era fundamental para impor uma nova prática de existência. Mosé acrescenta que “(...) não só cobrir o índio era necessário, mas principalmente ‘des-revesti-lo’ dos adornos que o enfeitavam. Era preciso tirar as marcas do passado, para entrar em um novo corpo.” (Idem, p. 93) A culpa, um dos princípios dos dogmas cristãos, precisava ser inserida na mente do nativo, era preciso que os indígenas tivessem vergonha de sua nudez. Novos costumes, nova língua e uma nova historicidade precisavam ser embutidos nesses sujeitos recém-convertidos.

O Teatro de Anchieta é reconhecido, no discurso do colonizador, como uma das primeiras obras literárias do Brasil. Na verdade, os autos Anchieta nos serviram para a melhor catequização dos povos indígenas tupis. Cantos, músicas, danças eram as formas de exercício do lazer nos aldeamentos. Segundo Mosé

(...) havia uma mistura de instrumentos indígenas com músicas cristãs. (...) Vai haver um aprendizado metódico de canto e música, desautorizando toda a arte indígena anterior, e os jesuítas vão se orgulhar de tal feito. (Idem, p.94)

De toda essa mudança no modo de vida dos povos nativos da Pindorama, Mosé conclui que

O trabalho dos jesuítas (...) buscava a inversão dos hábitos e costumes cotidianos, estabelecendo, assim, uma nova cultura, a cultura pautada no esquecimento do passado e na inserção em códigos estabelecidos pelos bons cristãos, que eram os europeus da época. (Idem, p.94)

Após o primeiro processo de aldeamento, elaborado por Nóbrega e implantado pelos primeiros jesuítas, a Ordem elaborou um novo sistema educacional que suplantou a experiência inicial. O *Ratio Studiorum* foi publicado em 1599 e influenciou todos os sistemas educacionais que o sucederam. Os métodos que precederam o *Ratio* ficaram conhecidos como *modus itálicus* e o *modus parisiensis*.

O *modus italicus* prevaleceu enquanto método da Idade Média. Era um sistema que não tinha um programa fixo e estruturado, não havia pré-requisitos, nem séries. Vejam como Saviani resume o *modus italicus*:

Basicamente esse método implicava na presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um. (SAVIANI, 2007, p. 51-52)

Para equilibrar as diferenças, os alunos mais avançados acompanhavam e tomavam os exercícios dos mais atrasados, formando uma pirâmide entre o aprendiz e o mestre.

A partir de 1509, O Colégio de Mantaigu em Paris começou a aplicar um novo modelo de ensino que revolucionava o sistema anterior. Esse modelo ficou conhecido como *modus parisiensis* e durante o século XVI suplantou o *modus itálicus*. O *modus parisiensis* se caracterizava por dividir os alunos em classes considerando a idade e o nível de instrução; realizar exercícios escolares para reforçar o conteúdo lecionado e usar mecanismos de incentivo e coação aos alunos em busca de obter desempenho na aprendizagem. (SAVIANI, 2007)

Os exercícios eram voltados para mobilizar as faculdades dos alunos, fazendo-os avançar no conteúdo. A *lectio* (leitura) era o método preferencial, no qual sempre havia uma leitura de determinado texto de acordo com o assunto escolhido. A *disputatio* consistia na realização de questões relativas ao conteúdo trabalhado na *lectio*. E as *repetitiones* serviam para fazer os alunos explanarem sobre o que foi lido e questionado a pequenos grupos, ao monitor ou ao mestre. (SAVIANI, 2007)

Os métodos de incentivo e coação serviam para manter o controle e a disciplina no ambiente escolar. Castigos corporais eram comuns e orientados. Havia também prêmios, louvores e condecorações aos alunos mais aplicados. O clima de controle era tão intenso que os alunos eram incentivados a denunciarem e delatarem seus colegas quando cometessem alguma transgressão ou pecado. (SAVIANI, 2007)

Após essa distinção entre os *modus itálicus* e *parisiensis*, fica evidente como o *modus parisiensis* formou a base da escola burguesa moderna, com prédios específicos, classes homogêneas, progressão em séries e programas sequenciais. Essa descrição é na essência o modo moderno do sistema educacional no capitalismo. Entretanto, todo modelo tem seu lugar no tempo, não é eterno nem perfeito. Da mesma forma que surgiu, deixará de existir.

Os jesuítas que se formaram na Europa, em sua maioria, foram formados em escolas nas quais já funcionava o *modus parisiensis* e basearam-se nele para implantar o modelo educacional da Companhia. A primeira escola da Ordem que adotou o *modus parisiensis* foi o Colégio de Messina, na Itália, em 1548.

O *Ratio Studiorum* foi formulado tendo como modelo o *modus parisiensis*. Trata-se de um texto de regras e instruções sobre as competências de cada cargo, como cada um deve agir. São 467 regras que versavam sobre a estrutura e o funcionamento das escolas jesuítas. Desde o Reitor, o prefeito (de estudos superiores e inferiores), professores (regras comuns e regras particulares), exames, prêmios, regras dos estudantes, do bedel, estudantes externos e regras das academias. (SAVIANI, 2007)

Saviani (2007) afirma que o *Ratio* era elitista e universalista. Elitista porque os indígenas foram excluídos do sistema e porque essas escolas serviram para formar a elite colonial. Outra questão é que os conteúdos de aprendizado de língua portuguesa e ler e escrever foram suprimidos. Assim apenas os filhos dos colonos que já tinham recebido instrução primária em domicílio conseguiriam acompanhar o currículo do *Ratio*.

O programa dos Estudos Inferiores do *Ratio* consistia em uma formação geral em Humanidades equivalente ao atual Ensino Médio. Possuía disciplinas de Retórica, Humanidades, Gramática Inferior, Gramática Média e Gramática Superior. Esse curso durava entre 6 e 7 anos e se assemelhava (no conteúdo) ao Trivium da Idade Média. A maioria das disciplinas era estudada com textos em grego e latim. Os Estudos Superiores eram destinados para a formação de padres catequistas e tinham duas habilitações: uma em Filosofia e outra em Teologia. (SAVIANI, 2007)

A estrutura educacional dos jesuítas se expandiu tanto que em 1750 já existiam 728 casas de ensino espalhadas pelo mundo. As escolas jesuíticas formaram importantes intelectuais nos dois séculos de existência como Antônio Vieira, Miguel de Cervantes, Decartes, Rousseau, Montesquieu, Diderot, dentre outros. (SAVIANI, 2007)

Com o crescimento e desenvolvimento das escolas, os professores foram se especializando em disciplinas ou funções, como filosofia, teologia, humanidades, latim, grego e retórica. Ainda assim, vigorava uma pedagogia tradicional que acreditava ser capaz de moldar os sujeitos conforme o conteúdo ensinado.

A outra crítica de Saviani (2007), de que o Ratio era universalista tem relação com essa visão da pedagogia tradicional: acreditava que havia um conteúdo universal básico que define o sujeito enquanto humano. Tomás de Aquino e Aristóteles são fontes necessárias a essa perspectiva que buscava defender a Igreja Católica e a Contra-Reforma.

Assim, os jesuítas resistiram à modernidade para defender a tradição, sem, no entanto, deixar de se adaptar aos novos tempos que exigiam mais que meditações e orações. Os tempos exigiam homens de ação, militantes e combatentes, pedagogos da Palavra e soldados da Santa Fé.

O segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil, conforme classificação de Saviani (2007), de 1759 a 1932, tem como marca principal a ascensão do Marques de Pombal como ministro do Rei José I e suas reformas no sistema educacional português, e, por consequência, brasileiro. Nesse período as vertentes religiosas perderam espaço para uma vertente leiga da pedagogia tradicional. Ainda assim, essas mudanças estão vinculadas com as necessidades econômicas da Coroa Portuguesa.

A ascensão de Pombal e das reformas que ele viria a fazer tem influência direta do iluminismo, à moda portuguesa, que pretendia tirar o domínio religioso e nobre da economia e educação lusitana, preparar a nação para os grandes

avanços que as ciências prometiam e impulsionar o crescimento de uma classe ascendente, a burguesia.

A necessidade de derramar luzes da razão no modo de vida português, em especial à educação que era dominada pelos jesuítas, já pressionava o final do reinado de Dom João V, mas só em 1750, após sua morte, e a ascensão do Rei Dom José I, que essas ideias tiveram espaço na coroa lusitana.

Joaquim José de Carvalho e Melo, nascido em 1699, em família nobre mas não rica, dedicava-se à magistratura e aos 40 anos foi à Inglaterra cumprir função diplomática. Lá conheceu mais das ideias iluministas, sem no entanto simpatizar-se com os ingleses, os quais acreditava que ameaçavam o domínio lusitano sobre o Brasil. Após 5 anos, voltou a Portugal e em 1744 foi para a Áustria, onde conheceu a imperatriz Maria Teresa, que aplicava nesse país uma reforma da instrução, colocando-a sob o controle do Estado e retirando poderes da Igreja. Após essas estadas no exterior, Carvalho e Melo aprende o que era necessário fazer em seu país. Daí retorna a Portugal em busca de um posto no qual pudesse implementar as reformas necessárias. (Saviani, 2007)

Com a ascensão de Dom José I, Carvalho e Melo compõe o gabinete do rei assumindo o papel de secretário do Exterior e da Guerra. Com seu ímpeto ganha prestígio dentro do governo, até que se torna secretário do Estado dos Negócios do Reino em 1756, mais alto posto da monarquia. Em junho de 1759 recebe o título de Conde das Oeiras e em 1769 recebe o título de Marques de Pombal, título pelo qual ficou conhecido na história. (Saviani, 2007)

Após o terremoto que destruiu Lisboa em 1755, o futuro Marques de Pombal aproveitou a tragédia para implantar as mudanças estruturais na sociedade portuguesa. Ele pretendia utilizar-se da riqueza que o seu país retirava do Brasil para impulsionar uma indústria nacional que fosse capaz de desvencilhar-se da Inglaterra.

Implantou um regime de despotismo esclarecido, uma ordem que se dava pela razão (e não pela fé como os despotismos anteriores), e que atuava no sentido do progresso social (de suas classes dominantes). Pretendia desenvolver a

cultura, as artes, as letras, a indústria, as ciências, o comércio interno e externo, a paz política e o nível de riqueza e bem-estar. Sobre o novo regime, Saviani (2007) explica que

Esse regime subordinou os organismos políticos e sociais ao poder central, enquadrou a nobreza eliminando os privilégios de nascimento; nobilitou os agentes da indústria e do comércio; neutralizou os conflitos de classe; extinguiu a Confraria do Espírito Santo da Pedreira ou Mesa dos Homens de Negócios (1755), criando a Junta do Comércio (1756) e a Aula do Comércio (1759); instituiu a política dos diretórios visando a subtrair os indígenas do controle eclesial (1757); expulsou os jesuítas (1759); vinculou a igreja ao estado, tornando-a independente de Roma (1760); criou o Colégio dos Nobres (fundado em 1761 e aberto em 1766); aboliu a diferença entre cristãos velhos e cristãos novos (1768); criou a Real Mesa Censória (1768); secularizou a inquisição, tornando-a instrumento do Estado (1769); e decretou a reforma dos estudos menores (1759) e dos superiores (1772). (Saviani, 2007, p. 81-82)

Interessam-nos, principalmente, de toda essa reforma, o Diretório dos Índios e a expulsão dos Jesuítas. O Diretório dos Índios definia uma nova política e planificação linguísticas para a colônia brasileira. Com esse decreto, a língua portuguesa foi definida como a língua oficial do Brasil. Naquele momento, as línguas indígenas brasileiras, que eram estudadas e ensinadas pelos jesuítas, e outras línguas que surgiram do contato do nativo com o invasor português, como a língua geral e o *nheemgatu*⁹ foram proibidas. Os nativos – indígenas e mestiços – não poderiam mais falar a língua geral. O artigo 6º do diretório dos índios é ilustrativo quanto à política linguística dessa nova orientação de colonização:

Art. 6º - Sempre foi máxima e inalteravelmente praticada em todas as nações, que conquistáram novos domínios, introduzir logo nos povos conquistados o seu proprio idioma, por ser indisputável, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da lingua do principe, que os conquistou, se lhes radica tambem o affecto, a veneração, e a obediencia ao mesmo principe. (NOLL & DIETRICH, 2010, p.111-112).

⁹ ***Nheemgatu*** literalmente *língua boa* em tupi. Uma língua resultante do contato entre o português e o tupi. Resultante moderna da chamada, nos séculos XVI, XVII e XVIII, língua geral ou brasílica.

Nesse trecho inicial do artigo, já fica clara como a política linguística de qualquer nação que deseja ampliar o seu império é impor aos povos conquistados o seu idioma, pois ele é "indisputável" ao colonizado e um dos meios mais eficazes de retirar os povos bárbaros de sua condição. Na Era Pombalina, essa foi a política linguística da Coroa Portuguesa para a sua colônia na América. Apesar dessa política não ter sido cumprida à risca, não deixava de ser a orientação oficial lusitana. Continuando o texto:

Observando pois todas as naçoens polidas do Mundo este prudente, e sólido systema, nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidaraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da lingua, que chamarão geral; invenção verdadeiramente abominavel, e diabólica, para que privados os indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeição, em que até agora se conserváraõ. (Idem, p.111-112)

Na segunda parte do artigo, ocorre a constatação de que na colônia brasileira não se cumpria a "máxima" do colonizador e, pelo contrário, praticava-se aqui o uso da língua geral, abominável e diabólica. A visão iluminista é evidente nesse trecho pois afirma que não é possível civilizar os índios se permanecessem na "rústica e bárbara sujeição" por falarem ainda a sua língua nativa (ou uma variante dela). Seguindo a citação, alcançamos a determinação da sua majestade:

Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos directores, **estabelecer nas suas respectivas povoaçoens o uso da lingua portugueza, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencerem às escólas, e todos aquelles indios, que forem capazes de instrução nesta materia, usem da lingua propria das suas naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da portugueza**, na forma, que sua magestade tem recômendado em repetidas ordens, que até agora se não observáraõ com total ruina espiritual, e temporal do Estado" (Grifo nosso) (NOLL & DIETRICH, 2010, p.111-112).

Com essa proibição da instrução na língua própria de suas nações, e determinando o ensino em língua portuguesa, estava declarada guerra às línguas indígenas e imposta a língua portuguesa como única e oficial da colônia portuguesa. É importante destacar o trecho final desse parágrafo no qual reclama que as ordens de vossa majestade de os colonos utilizarem

apenas a língua portuguesa não era cumprida apesar de o rei ter recomendado em ordens diversas.

O poder político dos jesuítas era muito forte sobre a Coroa Portuguesa, e por isso impedia o desenvolvimento pleno do Estado enquanto Estado Burguês Moderno. O poder econômico dos jesuítas era um instrumento de fortalecimento político da Companhia e da Igreja, e por isso era necessário desarticulá-los economicamente para, *a posteriori*, expulsá-los de vez das colônias portuguesas.

A partir do Diretório dos Índios, a educação deixou de ser organizada pelos jesuítas, que haviam construído escolas e organizado aldeias indígenas onde catequizavam os nativos. Os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do Brasil (1759) e a educação passou a ser organizada pelo Império.

Essa ação tinha motivações políticas e econômicas. Por um lado, muitas capitanias não tiveram prosperidade econômica e dependiam quase exclusivamente da mão-de-obra indígena organizada pelos jesuítas nos aldeamentos e os colonos não tinham recursos para comprar escravos negros. Assim, o desenvolvimento ficava limitado pelo uso exclusivo que os jesuítas tinham da mão-de-obra indígena. Era necessário liberar essa força de trabalho para exploração pelos latifundiários e donos de engenhos da colônia.

Volker Noll (2010) em outro artigo, intitulado *O Brasil colônia entre a língua geral e o português* afirma que a região norte do Brasil não se desenvolvia em virtude dos aldeamentos que retinham força de trabalho e, com a criação do Estado do Maranhão e Grão-Pará, a tensão aumentou:

Os jesuitas, com suas aldeias indígenas, eram contudo um obstáculo ao desenvolvimento da economia, além de usufruírem dos benefícios com sua atividade. Dessa conjuntura é que nasceu, por fim, o desejo de serem despossuídos. Em 1720 havia, só no Pará, 63 aldeias com mais de 54 mil índios (Bessa Freire, 1983: 54). Os problemas se esboçavam no decorrer do século XVII, quando o povo do Maranhão se revoltara contra os plenos poderes dos jesuítas e, em 1663, conseguiram a sua deposição temporária (Beozzo *apud* NOLL, 2010, p. 110)

Noll (2010) ainda afirma, no mesmo artigo, que começaram a surgir, durante o século XVIII, iniciativas da Coroa em impor o ensino de língua portuguesa como regular nos aldeamentos jesuítas. Cartas e decretos foram publicados pela Coroa Portuguesa determinando que o ensino aos indígenas devia ser em língua portuguesa e que estavam proibidos de se comunicarem em outra língua.

O Marques de Pombal chegou a nomear seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado como governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará para auxiliá-lo na caça aos jesuítas. (Idem, p. 111)

Entretanto, as mudanças no sistema educacional lusitano e brasileiro não foram para favorecer, obviamente, a maioria. Pombal fechou a Universidade de Évora (dirigida pelos jesuítas) e determinou uma reforma na Universidade de Coimbra na qual incluiu cursos de Matemática e Filosofia, bem como alterou as cátedras de forma a ajustar os currículos à nova época.

Junto a isso criou escolas para os comerciantes, a Aula do Comércio, e escolas específicas para a nobreza, o Colégio dos Nobres, que definiam e distribuíam as novas tarefas sociais que cada classe iria cumprir. Para as classes mais baixas, Pombal mandou fechar escolas primárias beneficentes e controlou a licença para ensinar dos professores que passaram a ser contratados pelo Estado.

Assim, ao pobre não cabia mais sequer ter direito a saber ler e escrever, apenas trabalhar. Dois ideólogos influenciaram as medidas de Pombal: Luís Antônio Verney, que escreveu *Verdadeiro método de estudar*, e Antônio Nunes Ribeiro Sanches, que escreveu *Método para aprender a estudar a medicina*, muito influenciado pelo inglês Bernard Mandeville. Sanches e Mandeville, de fato, determinaram qual visão de educação deveria ser elaborada, para o Estado Português. Para Mandeville “saber ler, escrever e contar consistem em 'arte muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária', o que significa que 'cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade' (Mandeville, 1982, p. 191 apud SAVIANI, 2007, p. 102)”. E Sanches concorda com ele ao afirmar

que “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão do ensino de ler e escrever” (Sanches, 1922, p. 112 apud SAVIANI, 2007, p. 102), pois a estes bastaria a instrução dos párocos nos cursos dominicais. O despotismo esclarecido não pode ser tão claro quanto essas palavras. Certamente as luzes da razão não poderiam bater sobre os pobres trabalhadores nesse século com governantes tão esclarecidos da sua tarefa de dominar.

Com a morte de Dom José I em 1777, assumiu Dona Maria I, que começou um revés tanto para os religiosos quanto para os nobres nas reformas que Pombal havia iniciado. O Marques foi demitido, em seguida preso e morreu em 1782. As suas reformas na educação continuaram, mas seus planos de industrialização de Portugal não prosperaram.

No Brasil, a implantação do novo sistema educacional só funcionou pela negativa, com a destruição do sistema jesuítico. Foram muitas as dificuldades para contratar professores leigos, realizar concursos e nomeá-los, e mesmo após as contratações, foram vários os problemas enfrentados como “condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores”. (SAVIANI, 2007, p. 108)

Fernando de Azevedo, em *A Cultura Brasileira*, afirma que o Marquês de Pombal destruiu o sistema educacional colonial ao expulsar os jesuítas em 1759. E o sistema que foi implantado em seguida não serviu sequer para o desenvolvimento econômico da colônia.

Após a expulsão dos jesuítas e a vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, as políticas linguísticas lusitanas para as línguas dos nativos mudaram. O tupi perdeu espaço para a língua portuguesa, assim como todas as outras línguas do litoral, só os povos do interior preservaram as suas línguas pela ausência do contato.

A política de aldeamento instaurada pelos jesuítas foi muito nociva aos indígenas (como já discutimos), pois descaracterizou sua cultura, família e modo de vida para melhor lhes fazer aceitar o cristianismo. Pior foi quando os jesuítas foram expulsos das aldeias, pois deixaram milhares de pessoas

descaracterizadas de sua cultura, dependentes e órfãos de uma liderança religiosa, docilizados e domesticados ao colonizador e soltos sem rumo e sem destino para serem melhor explorados pelos demais colonizadores em sua sanha por mão-de-obra barata e agora excessivamente disponível.

Esse foi um período muito duro para a população indígena que já era organizada nos aldeamentos, porque perderam a tutela dos jesuítas (que, apesar de não desejável, os protegiam da violência colonial). Nesse momento, os indígenas que já tinham suas culturas e costumes totalmente deturpados ou esquecidos pela catequese, se tornando mão-de-obra barata, pacificada, desorganizada e disponível para a exploração do trabalho colonial. É diante dessa história que devemos observar as consequências dessa política secular na educação brasileira atual, e em particular dos povos indígenas.

Desse trecho de análise das políticas educacionais no período colonial, percebemos que a política linguística da Coroa Portuguesa sempre foi de impor a língua portuguesa para melhor dominar e subjugar os povos subalternos. Entretanto, devido às estratégias de catequese jesuíticas, as línguas indígenas (em especial, o tupi) ganharam um fôlego, foram estudadas e sistematizadas, além de terem sido utilizadas nas pregações, missas, eventos culturais e teatro, pois serviam para melhor catequizar os indígenas. Essas duas políticas coexistiram até a publicação do Diretório dos Índios e a expulsão dos jesuítas. A partir desse período, as línguas indígenas foram colocadas na clandestinidade e a língua portuguesa assumiu o lugar de língua oficial. Essa reflexão serviu como base para a análise dos dados que realizamos no capítulo 4.

Na sequência deste capítulo apresentaremos conceitos de Sentido e História para subsidiar a noção de Sujeito que utilizaremos nas entrevistas.

3.4 Sentido e História

O conceito de sentido que pretendemos utilizar neste trabalho está baseado na proposta de Hugo Mari, em “Os lugares do sentido” (2008), na qual o autor propõe que entendamos o sentido em três perspectivas distintas e complementares: a primeira é entender o sentido que se constrói no sistema (linguístico); a segunda o sentido que se constrói pelo sujeito, e a terceira é o sentido que se constrói na história.

A primeira perspectiva tenta responder o que é o sentido a partir de “arranjos formais”, baseado na concepção estruturalista saussureana, que teve sua primeira expressão como semântica formal, pois buscava entender o sentido desde as relações e propriedades lexicais. A partir do gerativismo, essa teoria evoluiu e ganhou novos instrumentos, pois com o desenvolvimento da sintaxe tornou-se possível o cálculo de significados, que foi utilizado para analisar inclusive textos literários. Em sua obra, Mari afirma que

[...] não se trata mais de estabelecer construtos lexicais isolados, mas de formulá-los com base em um potencial de coocorrência que se tornou possível a partir de um conhecimento a mais das relações sintagmáticas entre os diversos componentes da estrutura sentencial. (MARI, 2008, p.15)

Mesmo com esse avanço teórico, as reflexões sobre o sentido ainda estavam limitadas pelas propriedades e relações lexicais. Foram elaborados diversos conceitos analíticos e sintéticos para sustentar essa perspectiva do sentido lexical e a possibilidade do cálculo de sentido. O peso da concepção estruturalista de língua, a partir da sintaxe, na qual poder-se-ia solucionar os problemas de sentido pela interpretação, limitada à sinonímia, ambiguidade e contradição, impera nesta perspectiva. A ideia de que a “interpretação específica de uma frase depende do seu contexto de uso” (idem, p. 17) tem aí a sua base.

Essa perspectiva na qual impera a lógica e o cálculo sobre o sentido, não dá espaço aos interlocutores e ao contexto histórico para participarem da produção do sentido. Isso se dá devido à imposição de regras internas da

língua sobre o usuário das quais este não pode existir (linguisticamente) sem se submeter a essas regras. Há aqui, na perspectiva de Mari, “uma antecipação do acontecimento semântico” (idem, p. 19). E se, portanto, essa concepção de sentido não dá conta de todas as possibilidades de se entender o que é o sentido, é necessário lançar mão de outras concepções que partam de outras perspectivas.

A segunda perspectiva proposta por Mari, na busca de se entender o que é o sentido, é a que entende que o sentido se constrói pelo sujeito. Nesta ordem, o sujeito é entendido como locutor, isto é, aquele que realiza uma locução e que no seu fazer produz mensagens direcionadas a um interlocutor nas quais preza pela comunicação eficaz. As perspectivas funcionalista e pragmática da linguagem se manifestam de forma clara. O que impera aqui é entender a capacidade comunicativa do sujeito (aqui, locutor), sua direcionalidade e a eficácia de sua ação comunicativa. Nessa perspectiva a linguagem é instrumento no qual se veicula o sentido através das informações que foram escolhidas (pelo locutor) sob o critério da clareza e com o objetivo de cumprir a interação verbal. Essa perspectiva se especializa, portanto, em delimitar os veículos, definir tipologias textuais, funções de linguagem e métodos de abordagem. A função referencial, por exemplo, deixa ao sujeito a competência de atribuir o sentido; na função metalinguística ou poética, cabe ao arranjo estrutural das unidades linguísticas a capacidade de determinar o sentido ainda que sob o prisma do sujeito; enquanto que na função conativa ou emotiva, cabe ao interlocutor a captação do sentido (idem, p. 21).

É nesta perspectiva que se desenvolve a teoria dos atos de fala, na qual acredita-se que o sujeito assume a palavra na enunciação, pois “o sentido veiculado por um ato torna-se necessariamente centrado no sujeito” (idem, p. 22). Assim, a circulação do sentido de um ato de fala parte da enunciação de um sujeito singular.

O grande salto que esta perspectiva traz é arrolar o sujeito ao campo teórico que se preocupa com a produção do sentido, pois ele não pode ser alijado do processo de produção de sentido, afinal, em toda enunciação há um claro

papel a ser cumprido pelo sujeito que enuncia e pelo que interage com o enunciado. Ainda que, como ressalva Mari, “a elegância do sistema não consegue neutralizar a rebeldia do sentido” (Idem, p. 23), o sujeito, mesmo subjugado às regras do sistema linguístico, possui de fato uma margem para manobrar o sentido, ainda que oprimido pelas margens do sistema linguístico. E mesmo esse desvio é possível perceber e analisar.

Se por um lado a linguagem é um sistema e cada língua um conjunto de regras e vocabulários formando um determinado lugar pelo qual o sujeito enuncia, se coloca no mundo, e que o sujeito se submete a essas regras para se colocar no mundo, há ainda um aspecto, na perspectiva de Mari, que não foi ainda tratado aqui, o aspecto transitório da história, pelo qual se construíram tanto as línguas quanto os sujeitos, e pela qual não é possível enunciar senão atravessado por ela.

A terceira perspectiva, portanto, o sentido se constrói na história, não é de forma alguma inovadora. Esta perspectiva parte do princípio de que todo sentido é produzido a partir de determinada condição histórica e por isso “nenhum discurso é necessariamente individual” (idem, p. 26). Há, portanto, em toda prática de linguagem marcas que são expressões das experiências coletivo-sociais. São inegáveis as marcas que determinam os discursos, seja pelas suas condições específicas, locais, seja pelo fato de o sujeito ser historicamente determinado em sua enunciação.

Ao avançar na sua conceituação, Mari expõe três níveis em que se dão as relações entre a história e a manifestação da linguagem: num primeiro nível (mais profundo), está a formação social (infraestrutura, numa perspectiva marxiana), isto é o modo de produção vigente e a relação de produção de riqueza entre as classes sociais sobre os quais se constroem todas as formações discursivas e ideológicas de uma determinada sociedade e de qualquer discurso em particular; num segundo nível, intermediário, estão as formações ideológicas, isto é, as ordens discursivas que se confrontam, se impõem hegemonicamente umas sobre as outras, conforme o resultado da correlação de forças sociais da infraestrutura. É neste campo que podemos

identificar a ideologia dominante. E, por último, a camada mais superficial, onde se encontram as formações ideológicas pelas quais cada superestrutura se localiza e ergue, conforme a conjuntura e a correlação de forças instituída pelo modo de produção. (Idem, p. 27)

A formação ideológica, portanto, é expressão da formação social que resulta de um modo de produção. Nesse momento, Mari (2008, p. 28) afirma que o que pode e deve ser dito (e feito) é resultado da formação ideológica em questão, ainda que como produto das determinações históricas. Movimentos *sem-teto*, *sem-terra*, *sem-emprego*, que por se afirmarem (discursiva e ideologicamente) como despossuídos é que sustentam e constituem ideologicamente a prática social de tais movimentos, que por serem destituídos de todos os seus direitos sociais garantidos pela constituição, e por isso que se espera que eles ocupem fazendas, prédios e fábricas a fim de que conquistem o que lhes foi negado. A ordem do dizer permite, devido à sua localização discursiva, que eles podem dizer que são contra o latifúndio, contra os bancos, contra as imobiliárias e contra as multinacionais. A sua localização no modo de produção e nas formações discursivas autoriza e coerentiza a sua formação ideológica. Contraditório seria ver um discurso desses na boca de um banqueiro, latifundiário, acionista ou grande empresário, pois seus lugares no modo de produção lhes determina outra ordem do que podem e devem dizer. Assim, as condições históricas e sociais determinam sobre as condições ideológicas e discursivas.

Os conceitos expostos neste último trecho serão utilizados na análise das entrevistas que apresentaremos no próximo capítulo. Em seguida, tratamos das bases legais, linguísticas e educacionais que subsidiaram as políticas linguísticas aos povos indígenas no Brasil.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE

Buscamos entender o lugar da língua tupi na aldeia tupinikim de Caieiras Velha, em Aracruz-ES, pelas políticas linguísticas definidas socialmente pelo Estado e pela comunidade, por isso nosso objetivo central era identificar esse lugar e quais políticas linguísticas o determinavam. Para alcançar esse objetivo buscamos nos capítulos anteriores identificar as políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado brasileiro (históricas e atuais) para os povos indígenas e, em específico, o povo tupinikim. Retomamos aqui as conclusões que tivemos a partir dessa análise histórica e discursiva para poder partir para uma segunda etapa da pesquisa, que era identificar as políticas linguísticas atuais do Estado Brasileiro para o povo tupinikim e quais políticas e estratégias linguísticas o povo tupinikim tem desenvolvido. Essas políticas estão intimamente ligadas ao processo discursivo, isto é linguístico, pedagógico e sociohistórico, de educação escolar indígena desenvolvimento nessa comunidade e, por isso, buscamos estabelecer contato com a comunidade escolar para melhor entender esse processo.

Nesta pesquisa, utilizamos os conceitos de Políticas Linguísticas e Análise do Discurso apresentados por Fiorin (2000) e Orlandi (1990). E de planificação linguística apresentado por Fiorin (2000). Distinguir as políticas linguísticas coloniais e pós-independência foi um passo dessa análise, bem como identificar as políticas e planificações linguísticas desenvolvidas pela comunidade tupinikim. Toda essa análise foi realizada através de estudo bibliográfico e constituiu o primeiro método empregado para elaborar esta pesquisa.

Identificamos de antemão, que uma das estratégias (planificações) linguísticas contemporâneas do povo tupinikim era implantar o ensino de tupi nas escolas como forma de estabelecer contato entre os filhos dos indígenas e a língua de seus ancestrais. Escolhemos a aldeia Caieiras Velha para realizar a pesquisa por ser uma das mais tradicionais comunidades tupinikim de Aracruz e ter o sistema de ensino mais consolidado, com equipe completa de educadores indígenas, escola moderna, equipada e número expressivo de alunos.

Decidimos por entrar em contato com a experiência de ensino de tupi na escola Caieiras Velha a partir de observação e entrevistas com membros da comunidade escolar. Esse objetivo incluiu o método da observação participante e entrevistas com membros da comunidade escolar para coletarmos dados que subsidiassem essa análise da experiência de ensino de tupi e qual seu papel na definição do lugar do tupi nessa comunidade. Nesse momento, combinamos a análise dos termos teóricos trabalhados nos capítulos anteriores com trechos das entrevistas realizadas para reforçar as conclusões a que chegamos.

Apresentamos aqui algumas questões que esta pesquisa buscou responder: Quais foram as políticas linguísticas aplicadas pela Coroa Portuguesa e pelo Estado brasileiro ao povo tupinikim? Quais são atualmente as políticas linguísticas do Estado e da comunidade para o ensino de tupi? De que modo a língua tupi pode estabelecer relações de identidade para esse povo? O que significa hoje, para o povo tupinikim, ensinar / aprender o tupi nas aldeias? Quais são essas dificuldades subjetivas de recepção (por parte dos alunos, educadores e demais membros da comunidade) da língua tupi na educação escolar indígena e quais outras dificuldades existem? Que concepção de língua subjaz essa retomada do tupi por esse povo? Se o povo tupinikim aprende língua portuguesa em suas casas como língua materna, porque desejam voltar a aprender tupi? Em que o ensino de tupi pode contribuir para o fortalecimento cultural dessa comunidade? Quais dificuldades de recepção tem se apresentado? Que setores da comunidade tem mais interesse no ensino de tupi? Quem tem menos interesse? E por fim, qual modo de ensino de língua tupi tem sido utilizado? Foi preciso uma pesquisa de campo junto à comunidade para responder a essas questões.

Nossa hipótese era de que, apesar de existirem leis e diretrizes que garantem aos povos indígenas o direito de realizar a educação indígena em sua própria língua, existem dificuldades subjetivas e objetivas na implantação desse projeto. No caso específico do povo tupinikim, acreditamos que, do ponto de vista objetivo, a legislação (políticas linguísticas) e as diretrizes educacionais (planificação linguística) não atendem plenamente às necessidades específicas de um povo que perdeu sua língua original em detrimento da língua portuguesa

devido às políticas linguísticas coloniais (que veremos mais adiante) e movimenta-se para recuperá-la. Do ponto de vista subjetivo, as pressões sociais e funcionais para que os jovens tupinikim sejam fluentes e conhecedores da língua portuguesa, ao invés do tupi, tornam-se uma resistência à implantação desse projeto.

Evidentemente, não conseguiríamos analisar todos esses fatores subjetivos e objetivos, nesse trabalho de pesquisa, mas eles foram observados tangencialmente, juntamente com as questões que levantamos, relativas ao ensino do tupi na referida aldeia, bem como sobre a representação dessa língua para esse povo. Nesse sentido, as entrevistas e as observações contribuiriam para que estabelecêssemos um contato mais próximo com a comunidade de modo a subsidiar a análise das políticas linguísticas que são o objetivo principal desta pesquisa.

Para concluir o capítulo da análise, tentamos contribuir com a elaboração de estratégias de implantação da política linguística do povo tupinikim.

4.1 Apresentação da metodologia

Para identificar o lugar do tupi na comunidade tupinikim foi preciso cumprir algumas etapas da pesquisa, que denominamos como objetivos secundários. Os objetivos secundários definidos para essa pesquisa foram (1) identificar as políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado brasileiro (históricas e atuais) para os povos indígenas e, em específico, o povo tupinikim; (2) identificar a política linguística do povo tupinikim e quais estratégias de implantação dessa política tem sido desenvolvida; (3) conhecer a experiência de ensino de tupi na escola citada a partir de observação e entrevistas com membros da comunidade escolar; (4) contribuir com a elaboração de estratégias de implantação da política linguística do povo tupinikim. Comentaremos ponto a ponto cada metodologia utilizada.

Para o objetivo secundário de identificar as políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado brasileiro (históricas e atuais) para os povos indígenas e, em específico, o povo tupinikim definimos como método identificar um

conceito de política linguística e de planificação linguística; analisar historicamente o processo colonial à luz do fenômeno linguístico; analisar os modelos educacionais construídos nos diferentes momentos históricos e sua relação com os povos / as línguas indígenas; analisar a legislação voltada para os povos indígenas e suas línguas. Desse estudo bibliográfico e documental fizemos a análise das políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado brasileiro (históricas e atuais) para os povos indígenas e do povo tupinikim, em particular.

Para o segundo objetivo de identificar a política linguística do povo tupinikim e quais estratégias de implantação dessa política têm sido desenvolvidas estabelecemos a estratégia de contato com a comunidade para melhor verificar as políticas adotadas. Como sabíamos que a educação indígena possui uma disciplina de tupi nas escolas, e que essa é a principal atividade de contato comunidade x língua, definimos como método a observação nos espaços comunidade, em especial a escola. Também utilizamos entrevistas com professores e estudantes da escola Caieiras Velha para melhor entender porque um povo que tem a língua portuguesa como língua materna quer voltar a falar a sua antiga língua indígena. Buscamos também identificar se haviam outras estratégias de implantação de sua política linguística,

Desse contato, passamos a conhecer a experiência de ensino de tupi na escola citada a partir de observação e entrevistas com membros da comunidade escolar. Com isso, pudemos fazer algumas outras observações como o que significa hoje, para o povo tupinikim, ensinar / aprender o tupi nas aldeias? Que concepção de língua subjaz essa retomada do tupi por esse povo? Para fazer essa análise tomamos os conceitos de ensino de segunda língua descritos no capítulo 2. Para entender de que modo a língua tupi pode estabelecer relações de identidade para esse povo, as entrevistas combinadas com a análise histórica realizada foram a principal fonte de dados para as conclusões apresentadas. Identificamos ainda algumas dificuldades subjetivas de recepção (por parte dos alunos, educadores e demais membros da comunidade) da língua tupi na educação escolar indígenas.

Esta parte, que está relacionada às visitas técnicas na escola indígena, exigiu o cumprimento de todo um processo no qual é necessária aprovação da pesquisa pela comissão de caciques, expedição de uma autorização da FUNAI e posterior agendamento de visitas. Após a autorização, realizamos visitas à escola para estabelecer contatos, através de entrevistas aos membros da comunidade indígena tupinikim, para identificar o nível de relação, interesse e conhecimento que os membros dessa comunidade possuem em relação à Língua Tupi. Seguem abaixo o projeto inicial apresentado aos caciques e a autorização da FUNAI:

PROPOSTA DE ATIVIDADE DE PESQUISA
O TUPI E O PORTUGUÊS

PROFESSORA ORIENTADORA:

VIRGINIA BEATRIZ BAESSE ABRAHÃO

MESTRANDO:

FILIPPE SIQUEIRA FERMINO (PPGEL-UFES)

RG 1879214 SSP-ES

CPF 10630754756

TEL 27 9876-3716 / 8810-4641 / 3340-9092 / 4009-2805 / 4009-2502

EMAIL skiterufes@yahoo.com.br

PERÍODO:

1º DE AGOSTO DE 2013 A 20 DE DEZEMBRO DE 2013.

CARGA HORÁRIA:

48 HORAS DE VISITA TECNICA DIVIDIDA EM 6 DIAS, COM 8 HORAS DE DURAÇÃO CADA. 12 HORAS DE ATIVIDADES DIDÁTICAS EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INDÍGENA.

LOCAL:

ALDEIAS INDÍGENAS TUPINIKIM DO MUNICÍPIO DE ARACRUZ-ES.

OBJETIVOS

- 1- Estabelecer contatos, através de entrevistas aos membros da comunidade indígena tupinikim, para identificar o nível de relação, interesse e conhecimento que os membros dessa comunidade possuem em relação à língua tupi.
- 2- Elaborar e aplicar uma metodologia de ensino/estudo da língua tupi a partir dos termos que existem na língua portuguesa, mas que tem origem etimológica tupi.

METODOLOGIA

Entrevistas com alunos dos últimos anos (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental das escolas das aldeias, com os educadores indígenas, com caciques e membros da comunidade.

Aplicação da metodologia de ensino de tupi a partir do conhecimento de mundo que o estudante possui da língua portuguesa, de forma a demonstrar como o tupi continua presente no falar português.

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES

O cronograma está organizado por aldeia, de forma que em cada dia de visita, sejam entrevistados os membros das respectivas aldeias conforme segue:

Nº	DATA	ALDEIA	CARGA HORÁRIA
1.	25/09/2013	CAIEIRAS VELHA	8H
2.		COMBOIOS	8H
3.		IRAJÁ	8H
4.		AREAL	8H
5.		PAU-BRASIL	8H
6.		CÓRREGO-DO-OURO	8H
7.		CAIEIRAS VELHA (ESTÁGIO DOCÊNCIA)	12H

Segue abaixo o ofício de autorização da FUNAI:



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
Fundação Nacional do Índio
Coordenação Regional de Minas Gerais e Espírito Santo
Coordenação Técnica Local de Aracruz
Fone/Fax: (27) 3250-1650

Ofício nº 185/CTL ARACRUZ/2013

Aracruz - ES, 13 de agosto de 2013.

Ao Senhor

Felipe Firmino

Aluno do Programa de Pós graduação em Estudos Linguísticos/UFES

Vitória - ES

Prezado Senhor,

Cumprimentando-o cordialmente, informamos que conforme Proposta de Atividade de Pesquisa enviada por Vossa Senhoria a esta Coordenação Técnica Local da Funai em Aracruz, e após consulta às lideranças indígenas Tupiniquim, autorizamos a realização da pesquisa na Terra Indígena Tupiniquim.

Solicitamos que nos envie o cronograma das atividades atualizado, com a finalidade de repassarmos ao Coordenador da Comissão de Caciques Tupiniquim e Guaraní.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Wilson Benedito de Oliveira
Chefe CTL Aracruz ES
Portaria 470-26/04/2012

Para se alcançar respostas válidas para essas perguntas é necessário fazer uma pesquisa de campo de cunho semi-etnográfico. O método é estabelecer contatos, através de observação participante e entrevistas semiestruturadas, com membros da comunidade indígena tupinikim para identificar o nível de relação, interesse e conhecimento que os membros dessa comunidade possuem em relação à língua tupi.

Definimos como sujeito dessa pesquisa o povo tupinikim que habita o Território Indígena Tupinikim e Guaraní do município de Aracruz-ES, ao norte de Vitória. Consideramos que não poderia ser qualquer povo indígena o sujeito dessa pesquisa, visto que a comunidade tupinikim sofre os efeitos das políticas linguísticas de um modo peculiar, por ter a língua portuguesa como língua materna. Escolhemos esse grupo social específico para identificar o lugar tupi em virtude da fase de desenvolvimento da educação escolar indígena e do baixo grau de conhecimento de tupi que esse povo ainda tem. Os tupinikim compõem uma comunidade com mais de 2500 pessoas, divididos em 6 aldeias, a saber Caieiras Velha, Comboios, Irajá, Areal, Pau-Brasil, Córrego-douro. Uma das primeiras questões que ficou clara na primeira visita à comunidade é que o povo tupinikim capixaba aprende a língua portuguesa como língua materna e não vive sequer uma relação de diglossia, muito menos bilinguismo em relação ao tupi. Poucos educadores indígenas e alguns caciques de fato sabem falar a língua e os anciões já esqueceram ou sequer aprenderam com seus ancestrais. Essa nova geração que aprendeu tupi obteve esse conhecimento através de um curso de tupi dado pelo professor da USP, Eduardo Navarro, e continuaram seus estudos por interesse e esforço próprio. Esses educadores iniciaram um projeto de ensino de tupi como 2ª língua nas escolas das aldeias. São 2 horas semanais de Tupi dentro da grade escolar, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Esse foi o lugar de nossa pesquisa. Mais especificamente a escola da aldeia Caieiras Velha. Os sujeitos foram as lideranças indígenas – caciques, educadores e anciões – e filhos e filhas dos tupinikim que frequentam a educação escolar indígena.

Escolhemos a observação participante porque há uma expectativa da comunidade de que o pesquisador retorne à comunidade os dados da pesquisa

e que de fato se integre aos momentos e demandas da comunidade, sendo assim a observação sociológica tradicional poderia não ser tão efetiva na pesquisa. Além disso, não acreditamos que a neutralidade buscada nesse método (tradicional) é de fato alcançável ou desejável para a pesquisa que estamos propondo realizar. Observaremos reuniões com as lideranças, com os educadores, o ambiente escolar e comunitário durante as visitas. Serão elaborados relatórios de observação das reuniões com as lideranças, do ambiente escolar e das condições de trabalho da escola visitada.

Realizamos entrevistas com dois alunos (um menino e uma menina) do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental da escola da aldeia Caieiras Velha, com os educadores indígenas de tupi, diretor da escola, e membros da comunidade. Essas entrevistas foram realizadas pelo método de entrevistas semiestruturadas. Aos alunos foram perguntadas questões como nome, idade, série, escola, se já teve algum contato com língua tupi em casa, e na escola, se sabia falar alguma frase em tupi, o quanto achava que conhecia a língua, se gostava de tupi, se tinha interesse em estudar mais, se houvesse um curso de tupi para além do ensino regular (no contra turno, por exemplo) se faria, se acreditava que sua geração conhecia tupi mais que seus pais.

O método de perguntas abertas e perguntas fechadas, característico da entrevista semiestruturada, facilita a termos determinado controle sobre os resultados a serem obtidos sem, no entanto dar uma abertura para que o sujeito entrevistado coloque suas impressões e comente mais que o esperado. Pretendíamos começar a entrevista com uma apresentação e uma conversa, para criar um ambiente informal, mas com as perguntas elaboradas previamente para guiarem a entrevista. Para deixar o interlocutor mais confortável, não gravamos as entrevistas, apenas realizamos anotações em uma caderneta.

Uma das vantagens desse método de entrevista em relação ao método estruturado é que parte do público a ser pesquisado, crianças de 10 a 14 anos, poderia apresentar dificuldades no preenchimento dos questionários, o que prejudicaria os dados da pesquisa, enquanto numa entrevista semiestruturada

com o entrevistador presente, esse problema é solucionável pela anotação e ajuda a desinibir o sujeito entrevistado. As perguntas elaboradas visam coletar informações, valores, afetividades, atitudes e comportamentos dos entrevistados para melhor contribuir para a análise.

O objetivo central da observação participante e das entrevistas era identificar quais relações de identidade e (re) conhecimento o povo tupinikim capixaba tem com a língua tupi. A primeira percepção foi se havia ou não resistência ao aprendizado do tupi. Se havia (o que nos parece que é a hipótese mais provável), queremos saber quais membros da comunidade apresenta mais resistência, e quais menos. Queremos saber se o tupi desapareceu totalmente, ou se existe em rituais ou eventos. Qual relação de afetividade e interesse os membros da comunidade tem com a língua tupi. Como está e do que precisa o projeto de revitalização da língua tupi.

Por fim, após essa extensa análise, concluímos o capítulo com uma tentativa de contribuir com a elaboração de estratégias de implantação da política linguística do povo tupinikim.

4.2 As políticas linguísticas da Coroa Portuguesa e do Estado Brasileiro para os povos indígenas

Segundo o conceito de Calvet, apresentado por Fiorin, Políticas Linguísticas são “o conjunto de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e vida social, e mais particularmente entre língua e vida nacional” (CALVET apud FIORIN, 2001, p. 222). São escolhas feitas pelas classes dominantes para definir quais políticas de Estado serão implantadas. Nesse sentido, completa Fiorin, política linguística só existe quando se pode fazer uma escolha, seja entre línguas diferentes, seja entre as variedades de uma mesma língua.

Tomando esse conceito, podemos afirmar que as primeiras políticas linguísticas aplicadas no Brasil pela Coroa Portuguesa já privilegiavam a língua portuguesa como língua nacional a ser imposta aos povos nativos. Há dois

trechos de textos apresentados nesta dissertação que reforçam nossa caracterização. O primeiro é um trecho da gramática de João de Barros no qual afirma que “As armas e padrões portugueses (...) materiais são e pode-os o tempo gastar, pero não gastará a doutrina, costumes e a linguagem que os Portugueses nestas terras deixaram.” (1540, *apud* GNERRE, 1991, p. 14). Esse trecho é bem claro nos objetivos da perpetuação da língua e cultura lusitana. O segundo trecho foi encontrado no Diretório dos Índios, no qual o autor do Diretório afirma a política da Coroa que não estava sendo cumprida

Para desterrar este perniciosissimo abuso, será hum dos principaes cuidados dos directores, estabelecer nas suas respectivas povoaçoens o uso da lingua portugueza, não consentindo por modo algum, que os meninos, e meninas, que pertencerem às escólas, e todos aquelles indios, que forem capazes de instrução nesta materia, usem da lingua propria das suas naçoens, ou da chamada geral; mas unicamente da **portugueza**, na forma, que **sua magestade tem recômandado em repetidas ordens, que até agora se não observáráo com total ruina espiritual, e temporal do Estado**” (Grifo nosso) (NOLL & DIETRICH, 2010, p.111-112).

O que ocorria era que a Coroa tinha uma política linguística, mas não tinha uma planificação linguística. Quando tratamos de planificação linguística aqui, estamos falando no sentido que é “a busca e o emprego dos meios necessários para a aplicação de uma política linguística” (CALVET *apud* FIORIN, 2001, p. 222). Ela estaria mais no plano da aplicação da política, do método. Fiorin (2001) adverte que a planificação só pode ser aplicada nos usos oficiais e públicos da língua. A planificação linguística é premeditada, planejada, sendo vista como uma intervenção explícita, orientada a uma finalidade, institucional, sistemática e uma escolha dentre outras possibilidades.

A ausência, por parte da Coroa Portuguesa, de uma planificação linguística para aplicar sua política linguística de impor a língua portuguesa para os povos escravizados e colonizados permitiu que uma organização preenchesse esse vazio com uma política linguística própria, e mais adequada aos seus objetivos específicos. Estamos falando da Companhia de Jesus, que chegou ao Brasil em meados do século XVI e que através dos padres jesuítas implantou um sistema de aldeamento com autonomia econômica e produtiva, envolvendo milhares de indígenas, e com um sistema de educação próprio.

O objetivo da Companhia era arrebanhar mais almas para o Cristianismo. Para isso, se utilizava das técnicas mais diversas. Uma delas era aprender a língua do povo conquistado para poder pregar na sua língua, invadir sua cultura, transformá-la para melhor catequizar. Foi com esse objetivo que Anchieta aprendeu tupi, escreveu uma gramática e diversas peças de teatro em tupi. Essas estratégias estavam a serviço da planificação linguística dos jesuítas e subordinadas a uma política linguística que diferia da política da Coroa. Para os jesuítas, pregar, educar, se comunicar, transmitir a cultura através do tupi não era contraditório com seus objetivos de expandir a fé cristã. Na *Bula Inter Cetera* do Papa Alexandre VI, de 4 de maio de 1493, vossa santidade determinava que “(...) em toda parte se espalhe e se dilate a Fé Católica e a Religião Cristã, se cuide da salvação das almas, (e) se abatam as nações bárbaras e sejam reduzidas à mesma fé.” (RIBEIRO & MOREIRA NETO, 1993, p.67), entretanto propagar a fé cristã não necessitava, na visão dos jesuítas, de se propagar a língua daquele que levava a fé cristã. Essa era uma diferença fundamental de política linguística jesuítica com a da Coroa e posteriormente com a política Pombalina, e essa diferença a levava a outras, como qual era o papel dos povos indígenas na produção, se podiam ser escravizados ou se eram livres.

Como resultado da aplicação das estratégias linguísticas jesuíticas e a ausência de planificação para as políticas linguísticas da Coroa portuguesa, a língua tupi foi no primeiro século da colonização brasileira a *lingoa mais usada na costa do Brasil*. Tanto os indígenas, os filhos dos portugueses com as mulheres indígenas, e inclusive os portugueses utilizavam prioritariamente o tupi. Já início do século XVII, essa língua começava a apresentar diferenças da língua tupi falada entre os indígenas tupi com menos contato com os portugueses. Palavras foram absorvidas e a fonética sofre modificações. Começa a surgir uma língua crioula, chamada língua geral, cumprindo o papel de uma língua franca, falada pelo colonizador e por diversos povos, para além do tronco tupi. Na capitania de São Vicente, a língua geral era falada pela maioria da população urbana. Há relatos de que nesse período, a população das grandes cidades falasse mais a língua geral que a portuguesa, e que essa

era falada apenas em conversas formais e entre os recém-chegados. Ayrton Dall'Agna Rodrigues afirma em artigo publicado sobre a presença do tupi e da língua geral paulista – LGP - (uma variante crioula do tupi):

A LGP, derivada do tupi, tendo-se expandido assim, com a ação dos bandeirantes, pelo interior de São Paulo e Minas Gerais, por Goiás e Mato Grosso e pelo nordeste do Paraná, vigorou da segunda metade do século XVI até a segunda metade do século XIX. Seu declínio e o consequente exclusivismo do português, nessas regiões, deveram-se principalmente à progressiva extinção dos indígenas tupis e à crescente introdução ou imigração, naquelas regiões, tanto de escravos africanos e de mestiços de outras áreas do Brasil quanto, em meados do século XIX, de novos colonos europeus. (RODRIGUES, 2010, p. 37-38)

Essa afirmação de Rodrigues reforça nosso argumento de que mesmo no século XIX a população indígena ainda era expressiva e influenciava cultural e linguisticamente a colônia. Quando os aldeamentos e a expansão jesuítica chegaram à capitania do Maranhão e Grão Pará a língua geral foi levada e teve tanta entrada que é falada até hoje em lugares da Região Norte do país. É chamada de *nhengatu*, que significa **língua boa** em tupi. Na cidade de São Gabriel da Cachoeira, no alto rio Negro é uma das línguas oficiais da cidade.

Os povos tupi tinham uma relação distinta das outras etnias chamadas genericamente de Tapuias. Enquanto os Tupi se aliaram aos portugueses na disputa pelo território, os povos do Macro-Gê resistiram aos aldeamentos e à entrada dos portugueses nos sertões e interiores do continente. Isso justifica a visibilidade e importância que possui o tupi até hoje em relação às outras línguas.

As línguas indígenas sofreram de uma relação diglósica em relação à portuguesa. Sobre diglossia queremos dizer que se trata de uma relação de poder de uma língua sobre outra (HAMEL & SIERRA, 1984, apud ORLANDI 1988). Diglossia é, portanto, uma relação de conflito linguístico em uma correlação de forças onde uma língua é mais forte e opressora que outra. Difere do conceito de bilinguismo, porque no bilinguismo há um contato de duas línguas dentro da mesma comunidade, mas há uma relação harmônica entre as línguas onde seus lugares sociais já estão definidos e não há uma

relação de opressão ou hierarquia. Acreditamos que nos aldeamentos jesuíticos havia uma relação de bilinguismo no primeiro momento do período colonial, enquanto que após o Diretório dos Índios a relação de diglossia, com a língua portuguesa como língua opressora, foi ficando cada vez mais forte.

Hoje é evidente o quanto a língua portuguesa é opressora no Brasil. Temos poucas comunidades bilíngues (apesar da imensa diversidade cultural) e as que existem sofrem com o peso funcional do português em relação às outras línguas maternas.

O papel do Diretório dos Índios foi decisivo na história do Brasil, pois abriu caminho para a língua portuguesa ser afirmada como língua oficial brasileira, proibiu e levou à clandestinidade as línguas indígenas no Brasil, em especial a língua indígena mais disseminada de nossa história, o tupi, e destruiu o sistema educacional dos jesuítas, para posteriormente expulsá-los da colônia. Essas mudanças foram a base da nova fase que o país viveria após a chegada da família real e a independência no século XIX.

O período das políticas linguísticas pós-independência pode ser dividido em duas grandes partes: a primeira do período do império, sendo que sua marca maior é o silêncio e o extermínio; enquanto o segundo período é a República, que oscilou entre o isolamento e a integração (com seus diversos avanços e retrocessos).

O marco do período do império inicia ainda antes da independência, com a chegada em 1808 da Família Real Portuguesa, fugida da Europa em virtude das invasões napoleônicas. A chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, com toda a sua corte (cerca de 15 mil pessoas), deu status de metrópole à colônia atrasada, fez com que se abrissem os portos para negócios com diversos países, instalassem indústrias, chegasse a biblioteca real, criassem faculdades e iniciasse um processo atrasado de modernização da capital, Rio de Janeiro.

Até então, a imprensa era proibida pelo Rei de Portugal, com a chegada da Coroa, abriu-se o primeiro jornal do Brasil. A imprensa começa a ganhar espaço e com ela a língua portuguesa. Ainda que esse desenvolvimento não

alcançasse todos os cantos da nação, o desenvolvimento desse período fez com que o processo de implantação da língua portuguesa nas cidades se acelerasse. A relação de diglossia entre o português e a língua geral se acentua.

Nesse período, o rei Dom João voltou a Portugal em 1821, após um processo de convulsão na cidade de Porto que exigiu seu retorno. Em seu lugar ficou Dom Pedro, que em 1922 declarou a independência do Brasil e iniciou um processo de elaboração de uma constituição. O modelo de constituição que estava sendo elaborado não coincidia com seus objetivos, então D. Pedro fechou a câmara que elaborava a constituição e outorgou a primeira constituição brasileira em 1824, que perdurou até a proclamação da República e foi substituída pela constituição de 1891.

Essa constituição de 1824 caracterizava-se por instituir uma monarquia, com quatro poderes: o legislativo, o executivo, o judiciário e o poder moderador, de competência do imperador. Ele tinha poder de interpor sobre qualquer decisão de qualquer poder e governava sobre todas as questões. Em nenhum momento a constituição de 1824 fala dos índios. São completamente ocultos da carta magna, sendo invisibilizados. E se não existem, não há políticas (explicitas para eles).

Na dissertação de mestrado da pesquisadora Francieli Marinato “Índios Imperiais: Os botocudos, os militares e a colonização do Rio Doce” temos uma extensa descrição da política imperial do Século XIX e da resistência dos povos indígenas do Macro-Gê da região do rio Doce. Maritato afirma que os povos indígenas designados de botocudos (Naknenuks e Biurus) oscilavam entre a resistência e o contato pacífico, por meio de troca de produtos e recebimento de presentes. Assim, os soldados imperiais tentavam pacificá-los para impor trabalhos nas fazendas e aldeamento de suas famílias. Entretanto, a indisposição de se adequarem a esse propósito serviu de justificativa para o massacre realizado pelos soldados e seus comandantes sob o comando do Imperador. (MARINATO, 2007)

Nessa mesma época, apesar de não encontrarmos na legislação do período políticas e definições em torno dos povos indígenas, começou a surgir na literatura obras que reconhecem e evidenciam o índio como um ser mítico e idealizado, único capaz de representar a essência brasileira. Mesmo a produção literária desse período não é capaz de reverter o processo de silenciamento e exclusão que sofreram os povos indígenas nesse período.

O silêncio é estudado por Orlandi como uma forma de significar, na qual o índio não fala por si, mas é falado pelo outro (no caso da literatura). É importante ressaltar que para a autora, o que não é falado significa. Vale dizer que o silêncio a que nos referimos não é visto apenas em sua negatividade. O silêncio é. No silêncio o sentido é. Há história no silêncio porque há sentido no silêncio. Uma noção maior do que a autora entende por silenciamento e a política do silêncio pode ser encontrada em *As formas do silêncio* (ORLANDI, 2007).

Se de um lado o silêncio serve para por em funcionamento o apagamento de sentidos, ele serve também para produzir a resistência e em uma fala (a do colonizador) já vem o que o outro não pode falar e, assim, se consegue, mediante a explicitação desses processos de significação, trazer para o jogo da linguagem, o “silenciado” (para isso, é preciso sempre se observar: o que o colonizador *não* está dizendo quando está dizendo “x”).

Orlandi (2007) diz que o apagamento é do domínio da ideologia. Funciona através dos silêncios, de práticas que o atestam, mas que não se expõem como tal. É claro que esse silêncio, uma vez estabelecido, volta sobre o mundo com toda a sua violência. Dessa forma, do apagamento ideológico se passa para o extermínio, que tem, por sua vez, formas mais ou menos diretas de violência: desde o assassinato puro e simples até a exclusão do índio da discussão de problemas que o afetam diretamente. É nessa perspectiva que interpretamos a ausência de leis e políticas para os povos indígenas nesse período. Não que essas políticas não existiram ou não foram aplicadas, mas que não foram explicitadas e publicadas.

O período do Império Brasileiro também foi uma época histórica na qual ocorreram diversas revoltas populares pelo país, além da guerra no nosso vizinho, o Paraguai. E o conflito que teve maior evidência foi a luta pela libertação dos escravos e a necessidade de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, de forma que essas duas demandas se combinaram com a migração de mão-de-obra europeia para substituir os escravos e embranquecer a população brasileira.

Com a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação República em 1889, o Brasil entrou em uma nova fase. Uma nova constituição foi aprovada em 1891, influenciada pela constituição americana, instituiu uma república federativa. Nesse texto constitucional também não havia menção aos povos indígenas e seus direitos, bem como aos negros. O silêncio ainda imperava.

Entretanto, em 1910, o governo criou o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, SPI, fundado na ideia de que o 'Índio' era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. Era uma agência de civilização do índio. Um dos principais idealizadores do SPI, Cândido Mariano da Silva Rondon.

Com o objetivo de afastar o indígena da igreja católica, as estratégias de ação do SPI eram por fases de passagem do isolamento à civilização, divididas assim: atração, pacificação, sedentarização e nacionalização (integração). Divisões internas do SPI eram responsáveis por cada uma dessas fases. O objetivo era colocar os índios para trabalharem em meio rural ou urbano.

Segundo informações disponíveis no próprio site eletrônico da FUNAI (Fundação Nacional do Índio – entidade que substituiu o SPI):

As iniciativas do SPI envolviam a intervenção na vida indígena através de um ensino informal, a partir das necessidades criadas, evitando-se influenciar a organização familiar. O objetivo era impedir conflitos entre diferentes povos enquanto o SPI introduzia inovações culturais, prevendo possíveis mudanças nos locais de habitação dos índios. (FUNAI)

A atuação do SPI foi muitas vezes paradoxal, pois afirmavam que seus objetivos eram respeitar as terras e a cultura indígena, mas realizavam transferência de comunidades e liberavam territórios para colonização.

O método de atração é descrito da seguinte forma:

Os inspetores do órgão aplicavam a técnica de contato difundida por Rondon, mantendo atitudes defensivas até estabelecer amizade com os índios e consolidar a pacificação. A partir de então, era estabelecida uma negociação com os governos estaduais na tentativa de garantir uma reserva de terras para a sobrevivência física dos índios. De forma progressiva, introduziam-se atividades educacionais voltadas para a produção econômica e atendiam-se, precariamente, às condições sanitárias dos índios. (FUNAI)

Essa atração servia para aproximar a população indígena das equipes do SPI. Tal tática foi desenvolvida e testada por Rondon e tinha origem no método dos jesuítas dos séculos XVI. O SPI trabalhava com uma noção genérica de índio, sem distingui-lo dentre as etnias, línguas e culturas diferentes. Assim a política era a mesma independentemente do povo alvo.

Em 1916, o Código Civil Brasileiro através da lei nº 5.484 de 27 de junho de 1928, estabeleceu relativa incapacidade jurídica aos povos indígenas e garantiu poder de tutela sobre os índios ao SPI. O discurso legal desse período era que seria necessário um órgão indigenista estatal que deveria tutelar os "índios" por serem "relativamente incapazes". Consequente com as determinações do código civil, em 1928 foi aprovada a Lei nº 5484 que regulamentava relativa incapacidade e mantém tutela ao SPI.

Esse é um período no qual surgem importantes figuras do indigenismo brasileiro, Marechal Rondon, o antropólogo Curt Nimuendaju e os irmãos Vilas-Boas. Cada um cumpriu um papel distinto, mas é certo que estiveram presentes no processo de contato e civilização dos povos indígenas brasileiros.

Em 1934, após a subida de Vargas ao poder, foi aprovada uma nova Constituição, aquela que durou menos tempo na história brasileira. Esse texto ampliava direitos sociais e civis e garantia, pela primeira vez, aos povos indígenas, o direito de posse de terras que nelas se achem permanentemente

localizados, vedando o poder de aliená-las. Ainda assim, essa lei teve dificuldades de ser aplicada, seja pela expansão agrícola, seja porque a constituição foi revogada por Getúlio Vargas em 1937, quando instituiu o Estado Novo.

O projeto educacional do SPI era voltado para a profissionalização e nacionalização, com cultos cívicos, uso de vestimentas e práticas higiênicas. Além disso, eram instaladas nas aldeias oficinas mecânicas, engenhos de cana e casas de farinha, com o objetivo de retirar os indígenas do “sedentarismo”. Nas escolas para os indígenas, os filhos de colonos brancos, de empregados dos postos e de fazendas vizinhas tinham vagas, e o ensino tinha pouca diferença das escolas rurais tradicionais.

Em 1939 foi instituído o Conselho Nacional de Proteção aos Índios - CNPI, pelo decreto nº. 1.794, de 22 de novembro de 1939, que tinha o papel de assessorar a política indigenista desenvolvida pelo SPI. A partir desse órgão, destacaram-se importantes pesquisadores e ativistas dos direitos dos povos indígenas como : Heloísa Alberto Torres, Darcy Ribeiro, Roberto Cardoso de Oliveira e Eduardo Galvão. Em 1957, através da Organização Internacional do Trabalho (OIT), foi promulgada a Convenção nº 107 “Sobre a Proteção e Integração das Populações Indígenas e outras Populações Tribais e Semitribais de Países Independentes”, que apenas foi ratificada pelo Brasil em 1966 (Decreto nº 58.824/66).

O decreto nº 58.824/66 enquadra no país as leis de proteção às populações indígenas de forma a garantir seu direito à terra e de expressar sua cultura. No ano seguinte, em 1967, o SPI é extinto, e em seu lugar, é criada a Fundação Nacional do Índio, unindo o Museu do Índio e o Conselho Nacional de Proteção ao Índio. Ainda assim, a FUNAI carece de muitos recursos e força política para impor uma nova dinâmica na garantia dos direitos dos povos indígenas.

Em 1973 foi aprovada a Lei nº 6001/73, conhecida como Estatuto do Índio. Nessa nova lei ainda se manteve a relativa incapacidade jurídica ao indígena e a necessidade da sua tutela, até que estivessem completamente “integrados à comunhão nacional”.

Art. 9º Qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na **plenitude da capacidade civil**, desde que preencha os requisitos seguintes:

(...)

III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;

(...)(Grifo nosso) (BRASIL)

A classificação dos índios como isolados, em vias de integração e integrados demonstrava que a perspectiva era semelhante à do início do século, a qual visava tornar o indígena produtivo do ponto de vista capitalista. Pela primeira vez havia uma lei que tratava especificamente dos povos indígenas e reforçava seu direito à terra e a expressar sua cultura, ainda que isso não fosse garantido na prática.

A educação bilíngue surge pela primeira vez nesse texto

TÍTULO V

Da Educação, Cultura e Saúde

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.
(BRASIL)

Durante os anos 70 e 80, os povos indígenas iniciaram um amplo processo de luta nacional pelo reconhecimento de seus direitos e terras¹⁰. Essa luta culminou na aprovação de artigos na constituição de 1988 que reconhecem os direitos à cultura, terra e educação aos povos indígenas e rompe com a perspectiva da tutela.

Título VIII - Da ordem social

Capítulo III - Da Educação

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

¹⁰ O povo Tupinikim e Guaraní Mbya de Aracruz iniciou nesse período a luta pela retomada de suas terras dos posseiros e da Aracruz Celulose, que só foram reconhecidas completamente na década 90. Mais informações ver Tese de Celeste Ciccarone “Drama e Sensibilidade: Migração, Xamanismo e Mulheres Guaraní Mbya”.

(...)

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de **suas línguas maternas** e processos próprios de aprendizagem. (Grifo nosso) (BRASIL)

Há na constituição um capítulo próprio que trata dos índios:

Capítulo VII - Dos índios

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, **línguas**, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (Grifo nosso) (BRASIL)

Há, de fato, com a constituição de 1988 uma mudança significativa no modo de ver os povos indígenas no Brasil e no reconhecimento de seus direitos. É certo, também, que não há uma relação direta entre ter um direito previsto em lei e tê-lo efetivamente garantido. Isso só se dará pela organização e luta dos povos indígenas, mas o reconhecimento legal é um instrumento a mais nessa luta. Entendemos que desde pouco antes da Constituição de 1988 começou a ocorrer uma mudança significativa na política linguística do Estado brasileiro, no qual, a partir da carta magna, as línguas indígenas saem da condição de língua proibida, silenciada e negada, e alcança um patamar mínimo de reconhecimento, que é que a educação escolar indígena seja dada na língua materna de seu povo.

A Educação Escolar Indígena (EEI) começa a tomar forma própria e ter os educadores indígenas como protagonistas dessa elaboração. Princípios como interculturalidade, bilinguismo, autonomia, educação diferenciada são definidos como parâmetros para que a EEI se desenvolva como um campo do conhecimento e ganhe espaço institucional nas secretarias de educação.

Após a aprovação da Constituição, os povos indígenas avançam ainda mais, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional através

da Lei 9394/96. O trecho da lei que trata da educação indígena é relativo ao ensino fundamental. Vejamos:

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - 9394/96

Seção III Do Ensino Fundamental

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

(...)

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Grifo nosso) (BRASIL)

Nesse trecho da lei é assegurada a educação na língua da população indígena, em detrimento da língua portuguesa. Isto é, foram necessários quase 250 anos para superarmos o Diretório dos Índios do Marques de Pombal.

Ainda na LDB, em uma outra parte, a União é responsável pela garantia da educação escolar indígena e nos moldes da interculturalidade e educação bilíngue:

TÍTULO VIII

Das Disposições Gerais

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de **educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79º. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º. Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º. Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Grifo nosso) (BRASIL)

Após a publicação da LDB, no sentido de ajustar as lacunas ainda abertas pela mesma, foi publicada a RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999 que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do **ensino intercultural e bilíngüe**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Art.2º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;

III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo;

IV – a organização escolar própria. (Grifo nosso) (BRASIL)

Essas diretrizes, além de garantirem o direito à educação bilíngue, reconhece o direito de práticas socioculturais e religiosas próprias, calendário escolar diferenciado, política de formação aos educadores indígenas, suporte à produção de material didático específico e outras conquistas que reforçam um modelo educacional distinto do ensino tradicional aplicado na escola não-indígena.

Entretanto, é preciso reconhecer que toda base legal aqui exposta garante educação bilíngue às comunidades indígenas que possuem a língua indígenas como língua materna. Não há, portanto, suporte legal específico para as comunidades indígenas que falam português como língua materna e perderam a língua indígena em virtude das políticas linguísticas anteriores. Caso esse que vive o povo tupinikim de Aracruz, dentre vários outros.

Para o Estado brasileiro, os povos indígenas tem direito garantido pela Constituição e outras leis específicas de realizar a educação escolar indígena na língua materna de seu povo. Entretanto, se um povo indígena, devido ao processo histórico da colonização, foi obrigado a abandonar a língua indígena em detrimento da portuguesa, essa legislação não se encaixa mais.

Enquanto esta primeira análise dependia muito mais dos dados históricos e documentais levantados para esta pesquisa, a análise que segue foi realizada com a combinação dos conceitos já apresentados nesta análise com dados que surgiram das entrevistas realizadas. Ressaltamos que as respostas das entrevistas não foram tomadas como verdade, mas como elementos que contribuíram para a análise.

4.3 A política linguística do povo tupinikim e suas estratégias de implantação

Quais são atualmente as políticas linguísticas do Estado e da comunidade para o ensino de tupi?

O principal fato que motivou esta pesquisa era que a comunidade tupinikim de Aracruz – ES não sabia falar tupi, que eram falantes de português, mas que ao mesmo tempo desenvolvia na educação escolar indígena o ensino de tupi. A

partir dessa informação, decidimos realizar esta pesquisa para entrar em contato com essa experiência. O viés escolhido, da política linguística, nos permitiu fazer uma análise mais global do que local. Entretanto, a análise local contribuiu para a leitura global pretendida.

Partindo do pressuposto de que a Constituição de 1988 foi um marco nas políticas linguísticas do Estado brasileiro, que passou a reconhecer aos indígenas o direito de manifestar sua cultura, religião e comunicação na sua própria língua (política linguística), e por consequência realizar a educação escolar indígena na sua língua materna (estratégias linguística), é que comentaremos as políticas e estratégias linguísticas do povo tupinikim capixaba.

A grande contradição dos tupinikim com a nova política do estado brasileiro é que a língua materna dos tupinikim é a língua portuguesa. Esse reconhecimento da constituição de 1988 veio tarde. Para um povo que perdeu a memória de sua língua, que mesmo os mais anciãos de suas aldeias não se lembram mais da língua, apenas reconhecer o direito de realizar a educação indígena na sua língua materna não resolve seus problemas.

Era necessária uma outra política, com as especificidades que o povo tupinikim tem. A política linguística elaborada pela comunidade, em especial, pela equipe de educadores indígenas é a revitalização da língua tupi. Eles reconhecem que são monolíngues, falantes de português, mas alimentam o desejo de reaprenderem tupi. Acreditam que as relações de identidade de sua comunidade se fortalecerão com a retomada do tupi e que enfrentarão com mais vigor os preconceitos que sofrem por serem índios se conquistarem de volta seu idioma.

Nas entrevistas que realizamos a professora de tupi informou que não aprendeu tupi em casa e sim em um curso dado pelo professor Eduardo Navarro da USP em 2003, junto com demais educadores indígenas da comunidade. Os alunos informaram que tiveram contato com o tupi em casa, em geral com irmãos e tios, ao invés dos pais, fato que significa que aprenderam com os pais a língua portuguesa. Todas as crianças souberam

falar uma palavra ou frase (ainda que simples e padrão) de tupi e manifestaram interesse em ampliar seus conhecimentos em tupi em atividades extra-escola.

Sobre o fortalecimento da cultura tupinikim com o ensino de tupi na escola, a professora afirmou

“Considero que a educação da língua tupi contribui para o fortalecimento da cultura tupinikim, mas esse não é o único fator nem será a solução de todos os nossos problemas. Precisamos envolver mais a comunidade nas questões que são coletivas.” (ANEXO IV)

Esse comentário demonstra que a questão do lugar do tupi extrapola as questões meramente linguísticas que ascende a um patamar cultural.

Os alunos entrevistados também afirmaram que sabiam tanto quanto ou mais tupi que seus pais. Esse dado demonstra que o conhecimento de tupi entre os pais é baixíssimo, tanto que alunos de tupi do 5º ano acreditam que sabem tanto tupi quanto seus pais, e outros do 9º ano acreditam que já sabem mais.

Identificada a política linguística do povo tupinikim e suas estratégias para aplicação dessa política, passaremos à análise da experiência do ensino de tupi na escola municipal de educação indígena Caieiras Velha.

4.4 A experiência de ensino de tupi na EMEF Caieiras Velha

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Caieiras Velha, em Aracruz-ES, realiza o ensino de tupi como língua estrangeira oferecendo 2 aulas por semana desde o 1º até o 9º ano. A professora de tupi é formada em pedagogia, fez o curso de tupi com o professor Eduardo Navarro (USP) e com seus assistentes, e estuda a língua por conta própria.

Essa estratégia reproduz uma estratégia muito eficiente adotada pelo jesuítas no início do período colonial: concentrar nas crianças o processo de mudança cultural. O resultado é que essas crianças vão se tornar adultos e pais, e transmitirão para seus filhos o conhecimento de tupi que adquiriam. A falha é

que o foco continua na língua, sendo que o conhecimento da cultura tupi perpassa por outros aspectos também.

As crianças demonstram interesse no ensino de tupi e todas, nas entrevistas, responderam ter interesse em participar de um curso de tupi no horário do contra turno escolar, se houvesse. Os adultos e pais demonstram ter pouco interesse em conhecer e estudar o tupi. As crianças são, portanto, o principal foco dessa política.

A escola que visitamos foi a de Caieiras Velha. Segue o **relatório de observação do ambiente escolar**:

No dia 25 de setembro de 2013, visitamos a EMEF Caieiras Velha. É uma escola municipal com maioria de professores contratados temporariamente. Está instalada em um prédio novo, em formato circular como uma grande oca. O 2º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) funciona no turno matutino. O primeiro ciclo (1º ao 5º ano) funciona no turno vespertino.

A escola possui sete educadores, sendo que todos são indígenas ou não-indígenas nascidos no território indígena e casados com indígenas. Dentre os educadores, há uma professora de Tupi contratada para essa cadeira. O diretor da escola é falante de tupi e estudioso da língua.

Possui, ainda, biblioteca, sala de professores, sala de pedagogo, refeitório, laboratório de informática, seis sala de aula. A carga horária do ensino de tupi é de 2 horas por semana em todas os nove anos do Ensino Fundamental. Para termos um comparativo, a disciplina Língua Portuguesa possui 5 horas por semana de aula. O método do ensino é disciplinar e estruturalista, isto é, a grade curricular é igual à do Ensino Fundamental da escola regular, organizado por disciplinas e por conteúdo, o calendário segue o calendário do município e não há adaptações devido ao contexto da comunidade.

Passamos agora a relatar as entrevistas com educadores e alunos dessa escola. As entrevistas com o diretor da escola e com a professora foram com perguntas mais abertas para tomarmos as impressões deles sobre o projeto

que estão implantando, enquanto as entrevistas com os estudantes tiveram perguntas mais fechadas e direcionadas.

Ao visitarmos a escola de educação indígena de Caieiras Velha observamos não só que há na grade curricular do ensino fundamental 2 horas/aula por semana de ensino de tupi do 1º ao 9º ano, como também a metodologia do ensino de tupi utilizada, os recursos que estão disponíveis e as relações de identidade que se constroem a partir desse ensino. Essa observação nos levou à concepção de ensino de língua que subjaz a retomada do tupi nessa aldeia, algo que nos chamou muito a atenção. Encontramos uma concepção de ensino de língua com um método referencial, na maior parte do ensino. Em nosso entendimento, para o ensino de língua (de qualquer língua) é preciso não só apresentar o vocabulário e representações traduzidas interlínguas, como também produzir sentido através desse ensino. Acreditamos que a produção de sentido contribui para a recepção e a internalização do conteúdo ensinado quando o referente utilizado está relacionado ao universo de conhecimento do educando. Além disso, dentro de uma perspectiva nominalista da língua não pode haver a retomada dessa, por esse povo, como língua de identidade. Buscamos saber se o que justifica essa situação é que a política linguística adotada prevê apenas uma aproximação que desperte interesse na língua tupi pelo seu povo, não havendo, de fato, interesse na sua anexação como língua oficial, ou se o método utilizado é consequência do nível de conhecimento sobre metodologia de ensino de língua e de língua tupi que a equipe de educadores possui.

Assumimos o pressuposto da concepção de sentido a partir da elaboração de Hugo Mari na qual o sentido se constrói pela forma, pelo sujeito e pela história, e que nos leva a uma perspectiva crítica na noção de língua e linguagem saussureana; e a concepção de ensino de língua que busca superar o modelo dicionarizado, vocabular de ensino de língua que não supera o ensino frasal, descontextualizando o processo educativo. Essas duas fórmulas teóricas, por um lado, são a fundamentação teórica que norteia a pesquisa de campo que realizamos.

Essa questão do método de ensino de tupi é um tanto polêmica. Na entrevista que realizamos com a subsecretária de educação do município de Aracruz, Andreia Cristina Almeida, na pergunta sobre o método de ensino ela responde:

Não sei dizer de fato o nome do método utilizado pelos professores, mas na oportunidade em que já estive com o grupo de professores de Língua Tupi falavam que utilizam muito a conversação, o diálogo, a interação constante e permanente com os alunos. Portanto, não sei aprofundar nas questões técnicas do método em si. Por esta razão, não me sinto a vontade em dizer se cumprem, parcialmente ou não cumprem com o método. (ANEXO I)

Sua resposta sugere um método comunicativo, mais adequado às tendências atuais. Nossa dúvida quanto a essa questão se fundamenta na formação dos educadores indígenas, que foi com base no curso do professor Eduardo Navarro que tem como metodologia uma abordagem bastante tradicional, ainda baseada no modelo da versão/tradução. O máximo que o método se aproxima de algo mais contemporâneo é o uso de topônimos e termos tupi comuns aos falantes de português para melhor treinar o método da versão.

No processo de observação do ambiente escolar, inclusive, identificamos alguns cartazes colados em paredes de turmas das séries iniciais nas quais a metodologia direta de ensino de língua estrangeira é de fácil percepção, pois há uma relação direta entre a imagem e o termo em tupi referente ao objeto. Apresentamos aqui dois exemplos desses cartazes:





Pelo que observamos há resistência em aprender tupi, falar em público e demonstrar seus conhecimentos em tupi por parte da comunidade. Os indígenas tupinikim sofrem pressão social por não saberem mais sua língua. Em sua entrevista, Andreia afirma:

Retomar o conhecimento da língua tupi para mim significa retomar a identidade étnica e cultural do nosso povo. Nós somos muito cobrados pela sociedade envolvente e até mesmo por outros parentes indígena pelo fato de não falarmos a língua Tupi. E isso fere a nossa identidade! Embora saibamos que temos conseguido dar visibilidade a nossa existência por meio de outras manifestações e conhecimentos culturais. É projeto de várias comunidades indígenas em prol do reconhecimento étnico e cultura do povo Tupinikim. (ANEXO I)

Se por um lado há uma cobrança social do indígenas tupinikim quanto à sua identidade por não saber a língua tupi, por outro lado há uma enorme pressão social para esse sujeito seja uma falante habilidoso da língua portuguesa, que ele escreva bem nessa língua e se comunique bem. Todas as seleções que esse indígena for se submeter serão em língua portuguesa. Todos os documentos e formulários que ele tiver que preencher serão em português. O atendimento público nos hospitais, escolas e repartições públicas serão em língua portuguesa. Assim, a pressão funcional para que o indígena tupinikim abandone a língua tupi e assuma-se como falante de português é muito forte.

Esse elementos contribuem, ao nosso ver, de forma negativa na recepção do ensino de tupi.

O tupi, pelo que pudemos identificar, desapareceu quase que totalmente na comunidade. Não há rituais ou manifestações culturais nessa língua. Somente um grupo recente de coral infantil faz apresentações de canções em tupi. A educação escolar indígena é o principal espaço de contato do tupinikim com a língua tupi.

Entretanto, o diretor da escola Caieiras Velha em sua entrevista afirma:

A nossa educação indígena ainda é muito atrasada. Nossa estrutura de grade curricular é disciplinar, por causa do PNE e das diretrizes estaduais para educação. Ainda não conseguimos articular os conteúdos por áreas do conhecimento. Não temos ainda uma educação de vivência, onde a educação indígena seja integrante da formação do nosso aluno. Os professores têm mais de um contrato de trabalho. Deveriam fazer 40 horas na mesma escola para se dedicarem melhor. Precisamos de uma educação integral. As aulas de Tupi têm apenas 2 horas por semana, enquanto português tem 5 horas. Assim não é possível reverter o peso do português na educação. Gostaria que os professores de Ciências e de Matemática dessem aula em tupi. Acredito que o PROLIND (Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena) pode abrir a chance de mudarmos o Projeto Político Pedagógico da escola para ser transdisciplinar de verdade. Temos alguns projetos de produção de matérias didáticos em tupi que são desenvolvidos pelos próprios professores. Precisamos de apoio para publicá-los. (ANEXO I)

A subsecretária de educação, Andreia Almeida, reafirma a leitura do diretor:

a escola não é o único espaço para esse processo de revitalização uma vez que isso é projeto de vida, de sobrevivência étnica e cultura das comunidades indígenas Tupinikim. A escola ela pode contribuir por meio da formação das crianças, mas ela sozinha não dá conta de realizar a expansão desta língua na comunidade. Portanto, é preciso que as comunidades indígenas Tupinikim repensem sobre o propósito de recuperação da língua tupi para que novas ações possam ser implementadas dentro das comunidades indígenas. (ANEXO I)

Essa conclusão é muito importante porque saber identificar os limites da educação escolar indígena em relação ao projeto de revitalização do tupi fará com que não se tenham esperanças equivocadas e não se desenvolvam projetos complementares ao ensino de tupi nas escolas.

O estudo sobre o processo de letramento, proposto por Kleiman, pode ser importante para fazer com que a língua tupi se insira no cotidiano da comunidade tupinikim. Pouco a pouco, com um processo contínuo de letramento tupi, possamos fazer novas pesquisas e nos depararmos com uma nova realidade.

4.5 Conclusões das análises

Do ponto de vista histórico e social, esta pesquisa não poderia tomar a educação indígena sem um olhar para passado em busca de sinais que justifiquem o presente. Pois, se estamos diante de uma comunidade que não fala mais a língua de seus antepassados, é necessário identificar o processo político, jurídico e pedagógico que resultou nessa configuração atual. Dessa forma, foi necessário identificar o percurso legal que foi imposto aos povos indígenas até chegarmos à legislação atual. Por conseguinte, entender o papel especial que cumpriram os jesuítas e os indigenistas na tutela e educação dos povos indígenas é fundamental para percebermos os problemas objetivos que hoje se impõem ao povo tupinikim. As políticas linguísticas que foram impostas ao povo tupinikim fazem parte da configuração histórica que compõem este momento. As políticas anteriores e a política atual completam esse cenário.

Tomando como impressão as entrevistas apresentadas, é possível analisar e comentar algumas coisas. Primeiro, que os povo tupinikim tem um projeto de revitalização da língua em andamento, não estão no estágio zero. Eles já dirigem escolas, tem professores e carga horária definida na grade curricular.

Apesar da impressão inicial de que “ninguém na comunidade fala tupi” expressa pelos caciques, há indícios de que em algumas casas há algum tipo de contato ocorrendo.

Não nos parece que esse contato seja algo geracional. Isto é, passado pelos pais e avós, e sim pelas gerações mais novas que recém saíram da educação indígena e tiveram contato com o tupi nas escolas. Isso explica a maioria das respostas a essa pergunta serem que tiveram contato com os irmãos ou tios.

Há um interesse real da comunidade, especialmente os mais novos. Há inclusive espaço para abertura de um curso de língua tupi no contra turno da escola para os alunos mais interessados e demais membros da comunidade.

A geração mais nova já sabe mais tupi que seus pais. Os que responderam que seu conhecimento é igual estão ainda no 5º ano do fundamental. Quando completarem o ciclo poderão achar que já sabem mais.

A direção da escola e a equipe de profissionais são conscientes do papel que têm perante a comunidade e do fortalecimento da sua cultura. Os educadores indígenas tem papel fundamental enquanto intelectuais orgânicos dessa comunidade, ao lado da liderança dos caciques. O fortalecimento dessas equipes, com sua capacitação, é fundamental para o sucesso desse projeto.

É possível deduzir que de fato não há bilinguismo nessa comunidade. O que há é uma política de aquisição do tupi como 2ª língua. Talvez essa geração que está passando por esse processo educacional possa transmitir para seus filhos em casa seu conhecimento de tupi desde o nascimento e termos no futuro uma nova geração de **kunumim** e **kugnatim** que sejam bilíngues.

Foi possível perceber que o ensino de tupi ainda se dá com uma metodologia dicionarizada, de conhecimento vocabular. As estruturas mais complexas são frases. O material didático desenvolvido pela professora demonstra qualidade. Ela elaborou dois livros de história dos tupinikim a partir da produção dos alunos, que precisam ser publicados. Ainda assim, o método de ensino está longe de ser um método oralizado. Essa dificuldade só poderá ser superada com maior capacitação da equipe de educadores indígenas para tornarem seu ensino (de todas as disciplinas) um ensino bilíngue de fato.

Considerando os dados recolhidos e apresentados, ainda que analisados de forma qualitativa, consideramos que podemos concluir que o lugar do tupi na

aldeia Caieiras Velha, em Aracruz-ES, é um lugar de desejo, um lugar distante, ainda não alcançado, mas que começa a despertar em membros jovens da comunidade um interesse de natureza identitária. Identificamos também as dificuldades que os tupinikim enfrentam nesse processo, a força da língua portuguesa é quase intransponível. Esperamos ter contribuído, com esta pesquisa, para o fortalecimento do projeto de revitalização do tupi na comunidade tupinikim capixaba.

Por fim, é preciso admitir que os estudos em torno de políticas linguísticas voltadas aos povos indígenas no Brasil ainda são incipientes para o tamanho do desafio. Muitas outras pesquisas são necessárias para completar o trabalho que Orlandi iniciou e que esta dissertação tenta contribuir.

Como afirma a própria Orlandi, “Falar é, em si, uma prática política”. Falar na língua silenciada de seu povo que foi obrigado a aprender português para ser integrado à comunhão nacional, é uma prática mais política ainda. E ensinar nossos filhos a falar essa língua que por tantos anos foi proibida é de fato um grande ensinamento político às novas gerações.

É por isso que acreditamos o estudo das políticas linguísticas tem lugar garantido dentro da Linguística Aplicada, devido a sua importância e poderosa contribuição.

Sobre o ensino de tupi entre o povo tupinikim de Aracruz é preciso considerar que há um projeto em andamento, que não está acabado. Esse projeto é construído dia a dia. Levará anos para alcançar seu objetivo de tornar essa comunidade bilíngue. Ficou evidente neste trabalho que há avanços. Encontrar crianças que tem um mínimo de conhecimento e interesse em aprender tupi é a prova substancial de que esse projeto pode dar certo.

Entretanto, não devemos ser ufanistas ou ignorar a realidade. Há uma imensa resistência na comunidade para o ensino de tupi. É preciso outras iniciativas que ganhem toda a comunidade para tentar aprender tupi. É preciso capacitar a coluna de professores de tupi e toda a equipe de educadores indígenas no conhecimento de língua. É preciso também formar uma nova coluna de

professores de tupi. Somente o ensino regular com duas horas semanais não será suficiente para fazer o projeto avançar a velocidade que precisa, e nem a quantidade de pessoas que tem interesse na língua tem acesso ao ensino de tupi. Após os 14 anos, qual alternativa para continuar os estudos de tupi são oferecidas na aldeia?

Acreditamos que o projeto de revitalização da língua tupi está numa fase ainda inicial, longe de alcançar o seu objetivo de se tornar uma comunidade bilíngue. Pelas entrevistas, há dúvidas de que se existe de fato um projeto social ou um desejo de alguns membros da comunidade.

Tomando como real esse projeto e suas dificuldades de realização, dedicamos este momento para apresentar algumas sugestões de estratégias linguísticas que possam aperfeiçoar o ensino de língua tupi e ampliar os eventos de letramento tupi.

O ensino de tupi precisa se aperfeiçoar. Seja pela capacitação da equipe de educadores indígenas, com cursos intermediários de tupi e intercâmbios, seja com métodos atualizados de ensino de língua estrangeira. Acreditamos que uma melhor formação nesses quesitos podem alcançar resultados surpreendentes no processo educativo.

Há também uma disposição dos alunos de tupi do ensino regular em participar de cursos de tupi no contra turno escolar. Buscar uma forma de financiamento de um projeto como esse pode permitir a profissionalização de mais professores de tupi e o desenvolvimento de mais conhecedores de tupi na comunidade. Esses cursos também poderiam ser abertos a membros da comunidade que não estão mais em idade escolar, mas possuem interesse em aprender tupi.

Os eventos de letramento também são decisivos para fazer uma contra pressão à força da língua portuguesa. Identificar a aldeia com placas em tupi, produzir cartazes, panfletos, jornais e demais veículos em tupi forçaria a comunidade (interna e externa) a se relacionar com a língua por meio desses veículos de comunicação.

Promover a cultura tupinikim através da linguagem, seja com arte, música, teatro, cinema, corais, livros, cerimônias religiosas e oficiais. Esses momentos de integração da comunidade são uma oportunidade para difundir o interesse pelo tupi na comunidade.

Buscar a articulação da comunidade com demais setores interessados em apoiar os tupinikim nesse projeto é decisivo, seja pelo apoio financeiro que é necessário, seja pelo apoio técnico que pode ser conquistado.

É preciso também aperfeiçoar os materiais didáticos de ensino de tupi. Publicar livros, revistas, fazer músicas, filmes, peças de teatro. O tupi precisa entrar na vida e na significação da comunidade para reverter as dificuldades atuais de recepção.

Uma outra fórmula que pode ser pensada é o ensino de tupi para não indígenas na cidade de Aracruz para romper com o preconceito que há na cidade e estabelecer uma educação intercultural também para os não-indígenas.

Por fim, acreditamos que a implantação do curso superior de Licenciatura Intercultural Indígena na UFES ira contribuir sobremaneira no processo do fortalecimento da língua tupi e no desenvolvimento de mais pesquisas em torno do tema.

O desafio que a nós parece que está dado é o de desenvolver uma metodologia de ensino de tupi para indígenas e não indígenas e publicar materiais didáticos que deem suporte a esse projeto. A ideia do ensino através da toponímia pode ser um primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada** – Ensino de Línguas e Comunicação. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 3ª Edição – 2009.

ALTHUSSER, Louis; ALBUQUERQUE, J. A. Guilhaon. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 10. ed. - Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BITTENCOURT, Gabriel. **Padre José de Anchieta**. In: Gurgel, Antônio de Pádua (coord.). Vitória: Contexto, 2005. (Coleção grandes nomes do Espírito Santo).

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 10/07/2015.

_____, **LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 10 Jul 2015.

_____, **Resolução nº 3 de 1999** da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 10 Jul 2015.

CALAZANS, Poliana Claudiano. **Para uma Socio-História da Língua Guarani no Espírito Santo**: uma análise sob a perspectiva sociolinguística. Banco de teses e dissertações PPGE-UFES Linguística 2014. Disponível em <http://linguistica.ufes.br/pos-graduacao/PPGE/detalhes-da-tese?id=7514> último acesso em 17/04/2015.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia.** <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> acesso em outubro de 2013.

COTA, Maria das Graças. **Educação Escolar Indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilingue entre os tupinikim do Espírito Santo.** Vitória: 2000. 177f + anexos. BBE. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Orientador : Edivanda Mugarbi de Oliveira.

EDUCADORES TUPINIKIM & GUARANI; MUGRABI, Edivanda (Org.). **Os tupinikim e guarani contam...** 2ª ed. Vitória: Departamento de Imprensa Oficial do Espírito Santo, 2005.

FIORIN, José Luiz. **Política linguística no Brasil.** IN: Gragoatá. Niterói: EdUFF, nº 9, 2º semestre de 2000, p. 221 a 231.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FUNAI. **Serviço de Proteção aos Índios – SPI.** Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/servico-de-protecao-aos-indios-spi?limitstart=0#> acesso em 10/07/2015.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** 32ª Ed. - São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005 (1920).

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª Ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial.** 3ªEd. - São Paulo; Ática, 1980.

GORETE NETO, Maria. **As representações dos Tapirape sobre sua escola e as linguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores.** Banco de teses IEL-UNICAMP Linguística Aplicada 2009. Disponível em [http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/resumo.php?ar=Linguística Aplicada&an=2013](http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/resumo.php?ar=Linguística%20Aplicada&an=2013) último acesso em 17/04/2015.

HANSEN, João Adolfo. **A civilização pela palavra.** In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de & VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 3ª ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p19-41.

INDIGENISTA, Conselho Missionário. **História dos povos indígenas 500 anos de luta no Brasil**. 3ª ed. – Petrópolis: Vozes, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. In. Linguagem de (Dis)curso – LemD, V.8, n.3, p.487-517, set/dez. 2008.

LITERATURA E VOZ SUBALTERNA: anais / organizadoras, Júlia Almeida, Paula Siega. – Vitória : GM, 2013, p. 102-109.

MARI, Hugo. **Os lugares do sentido**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008 – (*Série Idéias sobre Linguagem*).

MARINATO, Francieli Aparecida. **Índios Imperiais: os Botocudos, os militares e a colonização do Rio Doce (Espírito Santo.1824-1845)**. Dissertação de Mestrado PPGHIS-UFES. Vitória: UFES, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 3a. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

MOSÉ, Viviane. **A resistência tapuia na capitania do Espírito Santo**. Vitória: IHGES, 2009.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. **Método Moderno de Tupi Antigo**, A Língua do Brasil dos Primeiros Séculos. 4. ed. São Paulo: Global Editora, 2013.

NOLL, Volker. **Os primeiros empréstimos tupis no português do Brasil**. IN: NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (Orgs.). **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 61 a 80.

_____, _____. **O Brasil Colônia entre a língua geral e o português**. IN: NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (Orgs.). **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 105 a 117.

NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf . **O papel do tupi na formação do português brasileiro**. IN: NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (Orgs.). **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 81 a 103.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Terra à vista, discurso do confronto: velho e novo mundo**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____, _____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 2. ed. - Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993.

_____, _____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 11ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____, _____. **Política linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elias. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.

PAZ, Otávio. **El arco y la lira**. México: Ponto de Cultura Econômica, 1986.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Language politics and the linguist. IN: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, nº 1, 2005, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p.83-95.

RECLA, Adriana. **A semântica global em práticas discursivas indígenas tupiniquins**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

REVISTA PHILOLOGUS, Ano 20, Nº 58 – Supl.: Anais do VI SINEFIL.

Toponímia Capixaba: Estudos dos nomes dos municípios capixabas de origem tupi. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2014, p. 796-821.

RIBEIRO, Darcy. **A Fundação do Brasil: testemunhos 1500 - 1700**. 2. ed. - Petropolis: Vozes, 1992.

_____. **As Línguas Indígenas e A Constituinte**. In: Eni P. Orlandi. (Org.). **POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA AMÉRICA LATINA**. CAMPINAS: PONTES, 1988, v., p. 105-109.

_____. **Tupi, Tupinambá, Línguas Gerais e Português do Brasil**. In: NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (Orgs.). **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 27 a 48.

RODRIGUES, Cláudio. **Espírito Santo: aspectos histórico e religioso**. Vitória: Biblioteca Municipal de Vitória, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editora, 2009

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 17. ed. - São Paulo: Cultrix, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. Coleção memória da Educação.

SCHMIDT-RIESE, Roland. **Anchieta 1595 e Figueira 1621. Representações da gramática do tupinambá**. IN: NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (Orgs.). **O Português e o Tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010, p. 49 a 59.

SILVA, Sandro José da. **Tempo e espaço entre os tupiniquim**. Dissertação de Mestrado: UNICAMP. Campinas, SP: 2000.

TEAO, Kalna Mareto & LOUREIRO, Klitia. **História dos índios do Espírito Santo**. Vitória: Editora do Autor, 2009.

TODOROV, Tzevetan. **A Conquista da América. A Questão do Outro**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1983.

ANEXO I

Entrevista 1 - Diretor da escola Caieiras Velha

Entrevistado: Diretor Jocelino

E - Como funciona a grade da educação indígena e como se dá o ensino de tupi?

D1 – A nossa educação indígena ainda é muito atrasada. Nossa estrutura de grade curricular é disciplinar, por causa do PNE e das diretrizes estaduais para educação. Ainda não conseguimos articular os conteúdos por áreas do conhecimento. Não temos ainda uma educação de vivência, onde a educação indígena seja integrante da formação do nosso aluno. Os professores têm mais de um contrato de trabalho. Deveriam fazer 40 horas na mesma escola para se dedicarem melhor. Precisamos de uma educação integral. As aulas de Tupi têm apenas 2 horas por semana, enquanto português tem 5 horas. Assim não é possível reverter o peso do português na educação. Gostaria que os professores de Ciências e de Matemática dessem aula em tupi. Acredito que o PROLIND (Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena) pode abrir a chance de mudarmos o Projeto Político Pedagógico da escola para ser transdisciplinar de verdade. Temos alguns projetos de produção de materiais didáticos em tupi que são desenvolvidos pelos próprios professores. Precisamos de apoio para publicá-los.

Entrevista 2 – Professora de Tupi da escola Caieiras Velha

Entrevistada: Professora Flávia. Idade 27 anos.

E – Teve contato com o tupi com a sua família?

P1 – Não.

E – Então quando teve contato com o tupi?

P1 – Em 2003 tivemos uma capacitação aos educadores indígenas das aldeias. Foi um curso em várias etapas. Esse curso foi ministrado pelo

professor Eduardo Navarro da USP, com o apoio de dois professores potiguaras, Almir e Josafa. Eu não era professora ainda, era aluna. Mas participei do curso e gostei muito. Depois fiz pedagogia e especialização em educação e letramento.

E – Como você percebe a recepção dos alunos com o ensino de tupi?

P1 – Os alunos sabem tupi, gostam de aprender e se identificam, mas tem vergonha de falar ou escrever em tupi. Só o ensino na escola não dá conta dessa demanda. Precisamos ter um curso de tupi no contra turno da escola para complementar o ensino e dar acesso a quem não está mais em idade escolar, mas tem interesse. Precisamos também ter formação dos docentes, não só dos professores de tupi, mas de toda a equipe para conseguirmos ter um trabalho de fato interdisciplinar.

E – Na sua opinião, qual é a importância do ensino de tupi nas escolas?

P1 – Considero que a educação da língua tupi contribui para o fortalecimento da cultura tupinikim, mas esse não é o único fator nem será a solução de todos os nossos problemas. Precisamos envolver mais a comunidade nas questões que são coletivas.

Apresentaremos agora as entrevistas com os alunos da escola Caieiras Velha:

Entrevista 3 – Aluna Y – 9º ano

E – Idade?

Y – 14 anos.

E – Você teve contato com tupi em casa? E na escola?

Y – Não tive. A minha mãe sabe falar um pouco e tenho um tio que é falante de tupi. Sim, na escola eu tive contato desde o 1º ano.

E – Sabe falar alguma frase?

Y – Sim, **Kunumin o-só Ka'a pe.**

E – Você considere que conhece bem o tupi?

Y – Acho que sei pouco.

E – Gosta de estudar tupi? Tem interesse?

Y – Sim, tenho interesse. Gosto das palavras.

E – Se houvesse um curso de tupi fora do horário da escola, você gostaria de fazer?

Y – Sim, eu faria.

E – Acha que a sua geração conhece mais tupi que seus pais?

Y – Sim.

Entrevista 4 – Aluno M – 9º ano

E – Idade?

M – 15 anos.

E – Você teve contato com tupi em casa? E na escola?

M – Sim. Com meus irmãos e com meu tio. Na escola eu tive contato desde o 1º ano.

E – Sabe falar alguma frase?

M – **Mamon pe xe rera.**

E – Você considere que conhece bem o tupi?

M – Acho que conheço pouco o tupi.

E – Se houvesse um curso de tupi fora do horário da escola, você gostaria de fazer?

M – Faria.

E – Acha que a sua geração conhece mais tupi que seus pais?

M – Sim.

Entrevista 5 – Aluno Em – 5º ano

E – Idade?

Em – 10 anos.

E – Você teve contato com tupi em casa? E na escola?

Em – Com meus pais não, tive contato com meu irmão e com meu tio. Desde o 1º ano (na escola).

E – Sabe falar alguma frase?

Em – **Tupã oka. e Itá-parika.**

E – Gosta de estudar tupi? Tem interesse?

Em – Sim, gosto de saber os nomes.

E – Se houvesse um curso de tupi fora do horário da escola, você gostaria de fazer?

Em – Sim.

E – Acha que a sua geração conhece mais tupi que seus pais?

Em – Acho que sei tanto quanto meus pais.

E – Qual é a importância de se aprender tupi para o povo tupinikim?

Em – É importante aprender a língua do nosso povo.

Entrevista 6 – Aluna L – 5º ano

E – Idade?

L – 11 anos.

E – Você teve contato com tupi em casa? E na escola?

L – Sim, o meu pai é falante de tupi. Na escola, tive contato desde o 1º ano.

E – Você considere que conhece bem o tupi?

L – Um pouco.

E – Sabe falar alguma frase?

L – **Tha pe karuxa.**

E – Gosta de estudar tupi? Tem interesse?

L – Sim, quero aprender a conversar em tupi.

E – Se houvesse um curso de tupi fora do horário da escola, você gostaria de fazer?

L – Sim.

E – Acha que a sua geração conhece mais tupi que seus pais?

L – A mesma coisa.

E – Qual é a importância de se aprender tupi para o povo tupinikim?

L – Para poder conversar com os outros indígenas de aldeias tupi.

Entrevista 7- Andrea Cristina Almeida

PERGUNTA 1- Qual o método de ensino de tupi é orientado pela equipe de educadores indígenas? E qual é sua impressão da aplicação desse método? Está sendo cumprido totalmente, parcialmente? Não está sendo cumprido?

RESPOSTA 1. Não sei dizer de fato o nome do método utilizado pelos professores, mas na oportunidade em que já estive com o grupo de professores de Língua Tupi falavam que utilizam muito a conversação, o

diálogo, a interação constante e permanente com os alunos. Portanto, não sei aprofundar nas questões técnicas do método em si. Por esta razão, não me sinto a vontade em dizer se cumprem, parcialmente ou não cumprem com o método.

PERGUNTA 2- Verifiquei que alguns estudantes das escolas afirmaram ter tido contato com tupi em casa com os pais ou familiares. Como pais e parentes dessas crianças aprenderam o Tupi? Existem anciãos nas aldeias que possuem memória da língua tupi? Ou você acredita que a retomada do ensino de tupi se dá apenas a partir da educação indígena?

RESPOSTA 2. Bom, não tenho conhecimento de nenhum falante da língua tupi. Sabemos que há alguns anciãos ainda falam algumas palavras que se aproximam do Tupi. Quanto a retomada da língua tupi, penso que a escola não é o único espaço para esse processo de revitalização uma vez que isso é projeto de vida, de sobrevivência étnica e cultura das comunidades indígenas Tupinikim. A escola ela pode contribuir por meio da formação das crianças, mas ela sozinha não dá conta de realizar a expansão desta língua na comunidade. Portanto, é preciso que as comunidades indígenas Tupinikim repensem sobre o propósito de revitalização da língua tupi para que novas ações possam ser implementadas dentro das comunidades indígenas.

PERGUNTA 3- Como você avalia que é o grau conhecimento dos professores de tupi? Senti, por aquela experiência, que os educadores reivindicam uma capacitação sobre tupi com Eduardo Navarro. Quais aspectos do ensino de tupi a equipe está preparada e em qual aspecto precisa avançar (ex. vocabulário, sintaxe, produção de texto, conversação)?

RESPOSTA 3. Penso que os professores precisam passar por um processo de formação continuada para que o Tupi cada dia os professores possam usá-lo de forma fluente. Eles apontam para esta necessidade uma vez que o ensino

desta língua precisa se fortalecer dentro da escola não apenas como uma disciplina.

PERGUNTA 4. Desde quando, você sabe ou imagina, que os tupinikim não falam mais tupi?

RESPOSTA 4. De acordo com os estudos realizados, desde a época Pombalina.

PERGUNTA 5. Qual é a política linguística atual do governo, da prefeitura e da comunidade tupinikim em relação ao ensino de língua tupi?

RESPOSTA 5. Penso que os governos ainda não tem uma política linguística para os povos indígenas que estão em processo de revitalização da língua, percebo que as ações institucionais se desdobram apenas em atendimento aos povos que já são falantes da língua indígena. No município ainda precisa também o ensino e aprendizagem da língua Tupi de instituir como política lingüística, educacional, cultural. Ainda está apenas como uma disciplina na matriz curricular das escolas indígenas Tupinikim. No caso das comunidades indígenas, não é muito diferente, pois as comunidades indígenas esperam muito do governo e não tem iniciativas, projetos próprios para a política linguística dentro das comunidades Tupinikim.

PERGUNTA 6. Você acredita que o ensino de tupi, da forma que ocorre hoje, é suficiente para, a médio ou longo prazo, fazer com que a comunidade tupinikim se torne bilíngue (falante de português e tupi)? Se não, quais iniciativas de complementação do ensino de tupi na educação escolar tem sido pensadas ou realizadas?

RESPOSTA 6. Não. Expandir a língua Tupi para outras pessoas da comunidade.

PERGUNTA 7. Em quais outros espaços sociais você observa que a língua tupi tem se manifestado na expressão cultural dos tupinikim?

RESPOSTA 7.-----

PERGUNTA 8. O que significa para o povo tupinikim (ou pelo menos para você) retomar o conhecimento da língua tupi?

RESPOSTA 8. Retomar o conhecimento da língua tupi para mim significa retomar a identidade étnica e cultural do nosso povo. Nós somos muito cobrados pela sociedade envolvente e até mesmo por outros parentes indígena pelo fato de não falarmos a língua Tupi. E isso fere a nossa identidade! Embora saibamos que temos conseguido dar visibilidade a nossa existência por meio de outras manifestações e conhecimentos culturais. É projeto de várias comunidades indígenas em prol do reconhecimento étnico e cultura do povo Tupinikim.

ANEXO II

Relatório de Observação Participante 1 - A primeira visita foi realizada no dia 18 de junho de 2013. Compareci à Aracruz, em Caieiras Velha, para me apresentar e apresentar o projeto de pesquisa que iria realizar. Já havia previamente agendado essa visita com o Presidente da Associação de Caciques Tupinikim e Guaraní, Cacique José Sizenando.

Cheguei à Associação Indígena Tupinikim e Guaraní cerca de 9:30 da manhã. Os caciques já estavam reunidos quando cheguei discutindo alguma questão interna sobre conflito de terras. Como cheguei e me sentei logo numa cadeira vaga, eles continuaram o ponto de pauta. Após encerrarem essa discussão se voltaram a mim e começamos a conversar sobre o que fui fazer lá.

Apresentei-me, falei que era estudante de mestrado em linguística da UFES, que havia realizado uma pesquisa sobre toponímia com nomes de municípios em tupi do Espírito Santo e que participei das reuniões e atividades de preparação do projeto de Licenciatura Intercultural Indígenas, e que esse contato me estimulou a querer fazer uma pesquisa sobre língua tupi.

Relatei que meu projeto (na época) pretendia estudar o bilinguismo nas aldeias indígenas tupinikim. Fui logo advertido pelos caciques que não havia bilinguismo em suas comunidades tupinikim (somente entre os guaranis há de fato bilinguismo) e que esse povo aprendia a língua portuguesa como língua materna.

Essa informação derrubava o pilar sobre o qual havia edificado meu projeto. Isso resultaria numa mudança estrutural do projeto de pesquisa, tendo que retirar o conceito de bilinguismo do projeto de pesquisa ou volta-la para os guaranis.

Afirmar que pretendia manter o foco da pesquisa sobre os tupinikim e que não pretendia pesquisar o guarani neste projeto. Precisaria mudar o projeto, mas que o ajuste seria no sentido de identificar qual relação e conhecimento tem a

comunidade indígena tupinikim com a língua tupi já que eles não falam mais essa língua.

Um dado importante é que apenas um dos 6 caciques tupinikim presentes sabia falar tupi, e justo o mais novo (Cacique Paulo). A conversa voltou-se um pouco aos guaranis para os quais comentei que tipos de pesquisas linguísticas poderiam ser realizadas, como pesquisas sociolinguísticas e variação dialetal. Mas que essa não era a metodologia que eu pretendia utilizar.

Citei um exemplo que o português falado no Espírito Santo em determinada cidade tem diferenças dialetais com o português falado no Rio de Janeiro, e que identificar essas diferenças poderia ser um tema de pesquisa, que inclusive poderia contribuir na construção de uma identidade capixaba. Da mesma forma o povo guarani **kaïowá** deve falar um guarani diferente do guarani falado no Paraguai ou do guarani **mbya** que é falado em Aracruz.

O cacique Toninho, liderança do guarani **mbya**, explicou-me que a distinção entre eles (**mbya**) e os **kaïowá** é mais que de variação linguística. Trata-se de um povo diferente, que possui um projeto comunitário distinto, pois eles ainda não encontraram o lugar deles, que os **mbya** continuam em sua **nhandeua** (caminho) em busca da sua terra prometida. Enquanto eles não encontrarem esse lugar, sempre serão **mbya**, que pode ser traduzido como estrangeiro. Os guaranis mbya são, portanto, estrangeiros em qualquer lugar.

Após essa lição, retornamos a conversa para a autorização da pesquisa. Os caciques combinaram que eu levaria uma proposta mais sistematizada da pesquisa que eu realizaria, quais escolas pretendia visitar e quem pretendia entrevistar. Eles falaram que eu precisaria de uma autorização da FUNAI para poder realizar pesquisa em território indígena, que essa autorização seria dada após a autorização da comissão de caciques.

Foi ressaltado que eles não gostam de pesquisadores que vão à comunidade apenas para retirar seus conhecimentos (para levar sabe-se lá para onde) e que não davam nenhum retorno à comunidade sobre os resultados da

pesquisa. Que eles autorizariam a minha pesquisa desde que eu me compromettesse a retornar à comunidade para apresentar os resultados.

Após essa definição, encerramos o ponto. Eles começaram uma conversa mais informal perguntando sobre minha ascendência, pois acharam de início que eu era um membro da comunidade devido meu fenótipo. Que me acharam parecido com um parente de um deles. Foi um momento importante para aumentarmos os nossos laços e dissolver as desconfianças.

Após essa conversa, sai da reunião e eles continuaram os pontos de pauta de onde haviam interrompido com a minha chegada.

Relatório de Observação Participante 2 – No dia 9 de julho de 2013 retornei à aldeia de Caieiras Velha para nova reunião com a comissão de caciques. Dessa vez cheguei antes da reunião começar e o ponto inicial seria o meu projeto. Distribuí cópia da proposta de trabalho aos caciques presentes. Nessa proposta já havia suprimido a discussão em torno do bilinguismo e fiz um ajuste no objetivo de forma que o novo objetivo era:

“Estabelecer contatos, através de entrevistas aos membros da comunidade indígena tupinikim, para identificar o nível de relação, interesse e conhecimento que os membros dessa comunidade possuem em relação à língua tupi.”

Assim, analisar a recepção do ensino do tupi aos indígenas tupinikim em relação à língua tupi assume o lugar principal da pesquisa. Havia, entretanto, ainda nessa proposta um segundo objetivo que era realizar uma regência de aula para testarmos uma metodologia de ensino de tupi. A expectativa era de utilizarmos 12h de estágio docência em uma escola de educação indígena.

Na etapa de avaliação do projeto decidimos, por orientação da comissão avaliadora, suprimir essa parte do estágio docência e elaboração de uma metodologia para enxugarmos o projeto e focarmos no ensino de tupi e na análise da recepção do ensino.

Após essa apresentação, tivemos a aprovação dos caciques tupiniquins. Eu deveria, a partir de então, buscar a FUNAI para que fosse confeccionada autorização de pesquisa.

A conversa que tivemos na primeira reunião provocou um novo ânimo entre os caciques que usaram boa parte dessa reunião para contar as palavras em tupi que eles usam até hoje, comentar sobre os topônimos e o projeto da comunidade em relação ao ensino de tupi nas escolas.

No dia 13 de agosto, a FUNAI emitiu a autorização para que eu pudesse realizar a pesquisa no Território Indígena Tupinikim e Guarani de Aracruz-ES. No corpo do texto apresentamos tal documento.

Combinei com o cacique Sizenando que em cada aldeia que eu fosse, entraria em contato primeiro com o cacique da aldeia para em seguida falar com o diretor da escola a ser visitada para agendarmos a visita. Só faria a visita após agendamento com o cacique da aldeia e o diretor da escola.

No desenvolvimento da pesquisa, decidimos por restringir a pesquisa a apenas uma escola, de Caieiras Velha, para dar um foco à pesquisa e melhor trabalhar os dados.